

2306448

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



5904337684

T
37-05
UAH
CAS
Sale

Departamento de Psicopedagogía
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Alcalá

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ	
REGISTRO GENERAL	
SECCIÓN I	
- 1 JUL 2005	
ENTRADA	SALIDA
Nº 4309	

La formación de la identidad en la acción social:

Nuevas alfabetizaciones en un taller multimedia

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Héctor Del Castillo Fernández

Dirigida por:
Dra. Pilar Lacasa



Alcalá de Henares, 2005





Alcalá de Henares, 23 de junio de 2005

Dra. Pilar Lacasa, como directora de la tesis de D. Héctor del Castillo Fernández, 'La formación de la identidad en la acción social', manifiesta:

Que la tesis citada se encuentra finalizada y puede procederse a su defensa ante el tribunal correspondiente.

Por lo que se refiere a las aportaciones de esta tesis quiero destacar:

1. Su aproximación tanto teórica como metodológica al estudio de contextos naturales mediados por las nuevas tecnologías.
2. La creatividad con que el autor se acerca al análisis de la interacción de contextos educativos y los procesos de formación de la identidad.
3. El modo en que se plantea la introducción en el aula de contextos presentes en la vida cotidiana, utilizando como instrumento los medios de comunicación.

Dra. Pilar Lacasa
Directora de la tesis



Dr. Antonio Molero
Director del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física

A lo largo de los últimos tres años, he pasado por muchas etapas en la elaboración de esta tesis doctoral. Han sido muchas las personas que me han ayudado de muy diferentes formas a alcanzar la meta. Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas ellas.

Quiero dar las gracias a **Pilar Lacasa** por todo lo que he aprendido a su lado. Por su impagable ayuda y compromiso constante con mi formación como investigador y el apoyo en todo el proceso de elaboración de la tesis. Por darme la independencia necesaria para ser capaz de asumir la responsabilidad ética y estética de este trabajo.

Ana Belén García Varela, Manuel Fernández-Cárdenas, Soraya Sánchez, Rut Martínez, Carmen Cruz, Laura Méndez, Gema Martín, Judith KleineStaarman, Mar Ayuela, Reyes Hernández y a todos los que son o han sido miembros del Grupo Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI), como compañeros y colaboradores en tareas de investigación por sus interesantes conversaciones y discusiones que me han ayudado a precisar mis preguntas de investigación, definir la metodología y discutir los resultados. También por todos los trabajos que hemos realizado conjuntamente en diferentes reuniones científicas.

Los profesores **Mike Cole, Neil Mercer, Peter Scrimshaw, Rupert Wegerif, David Barton y Roz Ivanič**, por acogerme como un miembro más de sus equipos de investigación en mis estancias con ellos y permitirme participar en la actividad diaria de sus centros de investigación, así como sus valiosos comentarios en relación con diferentes artículos, comunicaciones y capítulos de esta tesis a lo largo de los últimos tres años.

También a **Carmen García Colmenares, Rafa Feito, Antonio Guerrero, Julio Carabaña, Josechu Linaza, Pablo del Río y Amelia Álvarez**, por sus comentarios y discusiones en diferentes reuniones y congresos que han sido enormemente provechosas para enriquecer el resultado final de este trabajo.

Agradezco también a los Profesores **Antonio Molero y Ángel Lázaro**, así como al **Vicerrectorado de Investigación** que me hayan dado su total apoyo académico e institucional en todo momento a lo largo de este proceso. Facilitado becas

Lola Morillo, Rafa González, Esther García, Julio Moreno, Carmen Colinas y Lucía Enguita por facilitarme el camino haciendo que cualquier problema administrativo dejase de serlo.

Santiago, Eladio y todos los chicos y chicas del Centro de Educación Infantil y Primaria Henares que han participado en esta investigación, por el compromiso con el proyecto y por facilitarme la recogida de datos a través de entrevistas, notas de campo etnográficas y grabaciones.

También estoy muy agradecido a mi **familia** y mis **amigos (Zaira, Víctor, Estrella, Javier, Mari, Jose, David, Javi, Paco, Vessela, Julia, Jimena, Mariví, Noe y el resto de mi familia y amigos)**, por la paciencia, el apoyo y los ánimos de cada día. En estas páginas hay un poquito de todos ellos.

Para **Ana**, con todo mi amor, por todo. Especialmente por hacerme feliz y ayudarme a ver siempre los aspectos positivos de las cosas, por enseñarme a tener confianza en mi trabajo y por su apoyo a lo largo de todo el proceso. Porque este trabajo es tan suyo como mío.

Índice

1. Introducción	9
2. Alfabetización y nuevas tecnologías	19
3. Identidad: un concepto en busca de significado.....	51
4. Investigar en la escuela: cuestiones metodológicas.....	75
5. <i>NVivo</i> como instrumento para el análisis e interpretación de los datos	101
6. ‘Contra_violencia’: historia de un taller multimedia.....	129
7. Del individuo al grupo: avanzando hacia una identidad colectiva.....	179
8. La identidad como responsabilidad ética y estética.....	213
9. Conclusiones	239

Referencias	257
Índice de figuras	279
Índice de tablas	281
Tabla de contenidos	283
Anexo 1: Notación especial utilizada en las transcripciones.....	289
Anexo 2: Transcripción de una sesión de trabajo en el taller.....	293
Anexo 3: Sumario de una sesión de trabajo en el taller	315

1. Introducción

Entre los temas que me preocupaban al comenzar este trabajo existía uno predominante, la variedad de contextos en los que se desarrolla la vida infantil y las diferencias que existen entre ellos. La escuela y la familia se presentan, junto a otros escenarios, como contexto de actividad, espacios habitados por niños y las niñas y donde tiene lugar un proceso permanente de negociación, construcción y reconstrucción de sus identidades.

Nuestros primeros interrogantes se relacionaban con la alfabetización, pero poco a poco nos fuimos desplazando hacia la identidad. En ese contexto hemos ido generando los objetivos de este trabajo. Al iniciar la investigación buscábamos diseñar escenarios educativos innovadores que nos facilitasen nuevas formas de introducir los medios audiovisuales en la escuela, y establecer una relación más significativa entre los diferentes ámbitos en los que los niños y las niñas desarrollan su vida cotidiana (familiar, escolar, etc.). Después, el proceso de formación de la identidad en un escenario como el descrito, se reveló como un asunto de enorme interés, por lo que pasó al primer plano de nuestros objetivos de investigación.

Desde esta perspectiva, el objetivo general de este trabajo ha sido *explorar los procesos de formación de la identidad que tienen lugar en escenarios educativos innovadores, mediados por tecnologías nuevas y ya consolidadas, que facilitan el proceso de construcción conjunta (maestros, niños y niñas) del conocimiento y el acceso a nuevas formas de alfabetización.*

Metodológicamente hemos adoptado la perspectiva de la etnografía (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland (eds.), 2001) y la investigación acción (Reason y Bradbury (eds.), 2001). Los datos de esta investigación proceden de un taller multimedia realizado en un Colegio Público de la Comunidad de Madrid, donde hemos trabajado como observadores participantes en una clase de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En este taller -programado conjuntamente con el profesor-, las niñas, los niños y las personas adultas (tanto el maestro como los propios investigadores) discutieron de forma crítica en torno a algunas cuestiones relacionadas con la violencia en los medios de comunicación, con el objetivo de construir un sitio Web sobre este tema para publicarlo en Internet.

Desde esta perspectiva, el objetivo general de este trabajo, expuesto anteriormente, se concreta en los siguientes objetivos específicos que se han ido precisando a lo largo de la investigación:

1. Diseñar **escenarios educativos** innovadores que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con nuevas formas de alfabetización a través de las nuevas tecnologías.
2. Examinar la génesis de una **comunidad de aprendices** en este contexto formada por los niños y las niñas, el maestro y los investigadores que participan en el taller.
3. Considerar el **papel del grupo** en el proceso de aprendizaje y alfabetización en relación con la formación de la identidad.
4. Reconocer las **estrategias socio-cognitivas de soporte o guía que emplea el maestro** en escenarios donde se manejan sistemas de comunicación multimedia.
5. Analizar el **proceso de formación de una identidad colectiva** en el seno de la comunidad de aprendices que se crea en el escenario educativo del taller.
6. Estudiar la **interacción de las dimensiones éticas y estéticas** de la acción humana en el proceso de alfabetización que tiene lugar en el taller.

De este modo, la cuestión que se convierte en el centro de nuestro trabajo en este trabajo es la siguiente: Los niños y las niñas que participan en nuestro taller trabajan con los ordenadores y con Internet con el objetivo de construir y publicar un sitio Web. En ese proceso se construye una nueva identidad colectiva en el seno del grupo y, para ello, los niños y las niñas reciben el apoyo de los adultos. La pregunta que surge en este punto es: *¿cómo los niños forman en el seno del gran grupo y del pequeño grupo una nueva identidad colectiva?, ¿cómo se refleja eso en el producto del trabajo del grupo (el sitio Web)?, ¿cómo va transformándose su identidad durante las diferentes fases del taller?* El interés por responder a estas cuestiones iniciales y otras que surgieron a medida que fuimos avanzando en el análisis del taller es lo que ha inspirado la elaboración de este trabajo.

Estructura interna del trabajo

Las páginas que el lector o lectora tiene ante sí se organizan en tres núcleos fundamentales. En primer lugar, la reconstrucción del contexto teórico que ha supuesto el marco de referencia para diseñar, desarrollar y analizar las cuestiones que componen este trabajo. En segundo lugar, el análisis de los pasos seguidos en esta investigación, desde una perspectiva metodológica, con especial atención a la ayuda que aportan en este trabajo los instrumentos informáticos. A continuación, el análisis interpretativo de los datos, que incluye una aproximación desde una perspectiva narrativa, reconstruyendo la *historia del taller*, desde donde los fenómenos empiezan a adquirir significado, y la exposición de las diferentes dimensiones desde las que hemos realizado el análisis y las conclusiones que obtenemos de cada una de ellas. Desde esta perspectiva, repasamos a continuación el contenido de cada uno de los capítulos que incluimos en este trabajo.

Primera parte: Aproximación teórica

En la primera parte de este trabajo, planteamos los presupuestos teóricos que sirven como punto de partida de la investigación que presentamos. En este sentido,

las nuevas alfabetizaciones y los procesos de formación de la identidad son los núcleos conceptuales que organizan la exposición en los dos primeros capítulos.

Alfabetización y Nuevas Tecnologías

En el primer capítulo comenzamos exponiendo algunas cuestiones teóricas relacionadas con las nuevas formas de alfabetización que exigen los constantes cambios en la sociedad actual (Buckingham, 1993, 2000; Gee, 1996, 2001a; Comstock y Scharrer, 2001; Knobel, 1999). En este sentido reflexionamos sobre algunas de las cuestiones que son cada vez más cotidianas y se encuentran sin embargo, en cierta medida, ajenas a la escuela.

Identidad: Un concepto en busca de significado

En este capítulo nos centramos en la construcción de la identidad en la práctica social (Holland, 1998; Bourdieu, 1977, 1985, 1993; Bakhtin, 1981, 1986), ya sea la propia identidad (en el seno de un grupo) o una identidad colectiva (Gee, 2001b, Holland, 1998) y la influencia de la negociación entre las múltiples identidades '*socialmente situadas*' que aportan los participantes en el proceso de formación de la identidad colectiva (Castells, 1997, Gee, 1999).

Segunda parte: Aproximación metodológica

En este segundo bloque nos acercamos a la metodología del trabajo. Nos detenemos, tanto en la exposición y justificación de los métodos y técnicas de investigación utilizados, como en la descripción y análisis del proceso de *análisis interpretativo* de los datos.

Investigar en escenarios educativos: Cuestiones metodológicas

Para comenzar con el análisis de la metodología utilizada en este trabajo, en este capítulo abordamos los dos enfoques metodológicos a partir de los cuales podemos acercarnos al escenario educativo que protagoniza este estudio, como son la

etnografía (Atkinson, et al., (eds.), 2001; Castanheira, et, al., 2001) y la investigación-acción (Reason y Bradbury (eds.), 2001). Desarrollamos aquí las primeras fases de la investigación teniendo en cuenta que los procesos implicados están conectados entre sí, el hecho de presentarlos de forma relativamente lineal responde a un esfuerzo por lograr la claridad en la exposición. De esta manera, hemos mostrado el proceso seguido en la formulación de nuestros objetivos y en la recogida de datos.

NVivo como instrumento para el análisis e interpretación de los datos

En el cuarto capítulo ofreceremos algunos rasgos del análisis e interpretación de los datos. Adquiere especial interés en estas páginas el programa informático *NVivo* diseñado para el manejo y análisis de datos cualitativos. Este instrumento nos permite, por un lado, orientar nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles de la realidad y, por otro, acercarnos a los datos combinando dos tipos de análisis: a) *narrativo*, la construcción de “historias” a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y b) *analítico*, a través de la definición de un código de categorías o conceptos que permitan organizar los datos a través de procesos de clasificación.

Tercera parte: Análisis interpretativo

Por último, presentamos tres capítulos en los que incluimos los principales resultados del análisis interpretativo de los datos que han constituido el núcleo de esta investigación. Comenzamos por reconstruir la historia del taller multimedia en el que se ha desarrollado este estudio, para analizar después la formación de una identidad colectiva, así como la interacción de las dimensiones éticas y estéticas de la actividad humana en dicho proceso.

“Contra-Violencia”: Historia de un taller multimedia

En este capítulo partiremos de una distinción entre dos dimensiones que se organizan alrededor de un eje espacio-temporal: En primer lugar, una *dimensión*

sincrónica, en la que analizamos el *escenario educativo* en el que se desarrolla la actividad (Bronfenbrenner, 1975, 1983; Cole, 1996, Wertsch, 1991) y la *comunidad de aprendices* que constituyen los participantes (Rogoff, 1993; Wenger, 1999); y por otra parte, una *dimensión diacrónica*, que nos permite analizar el desarrollo del trabajo en las sesiones a partir de cuatro momentos sucesivos claramente diferenciados por el tipo de *organización del grupo clase*, las *tareas* y las *metas de los participantes* (Wegerif y Scrimshaw, 1997a). Además, analizamos el *papel del maestro*, que fue decisivo en esta organización de los grupos en el aula (Barton, 2000; Mercer, 2000; Wegerif y Scrimshaw, 1997b).

Del individuo al grupo: Avanzando hacia una identidad colectiva

Una vez definido y analizado el contexto en el que tiene lugar este trabajo, analizaremos el **proceso de formación de la identidad individual y colectiva**, que tuvo lugar paralelamente al desarrollo de la actividad en el taller (Gee, 2001b; Holland et al. 1998).

En este capítulo veremos cómo, en este proceso, se va produciendo progresivamente un cambio por el cual los niños y las niñas que participan en el taller, *pasaron del 'yo' al 'nosotros'*, es decir, de manifestar su *identidad individual* a mostrar también una *identidad colectiva*, *negociando las posiciones del grupo* con sus compañeros (Gee, 2001b; Castells, 1997). Así, diferenciamos *cuatro momentos*, que se generaron a través del tiempo, pero no de forma brusca, sino conviviendo entre sí. En diferentes momentos del taller han sido predominantes, pero no excluyentes. De hecho, nunca desapareció la identidad individual aunque apareciese la identidad colectiva.

La identidad como responsabilidad ética y estética

En el último de los capítulos dedicados a la interpretación de los datos, analizamos cómo la identidad se forma en la *interacción entre las dimensiones ética y estética* de la actividad humana (Morson y Emerson, 1990). Analizamos cómo los niños y las niñas que participan en el taller desarrollan una responsabilidad ética y una creatividad estética en relación con este proceso de formación de la identidad.

Para ello, partimos de dos presupuestos teóricos: en primer lugar, *un acto ético se define por el grado de responsabilidad que el autor asume al realizarlos* (Bakhtin, 1993; Morson y Emerson, 1990) y, en segundo término, lo que hace a un *acto estético* es la *interacción dialógica entre dos conciencias autónomas y coincidentes* (Bakhtin, 1984; 1990; Todorov, 1981).

1ª Parte: Aproximación teórica

2. Alfabetización y nuevas tecnologías

La sociedad de la información ha generado infinidad de cambios en todos los ámbitos de la sociedad, entre otros aspectos ha contribuido a transformar los medios de comunicación. Muchos autores se han aproximado al análisis de estos cambios (Castells, 1997) y su relación con la educación (Fernández Enguita, 2002). Buckingham (2000), por ejemplo, ha descrito en este contexto lo que él mismo denomina '*infancias cambiantes*'. Niños, niñas y jóvenes constituyen uno de los mercados más significativos de las nuevas tecnologías y las nuevas formas culturales. En un entorno mediático incierto e inestable (nuevas tecnologías digitales, desregulación de los medios, globalización comercial de la cultura) se van deshaciendo las fronteras entre la producción y el consumo y entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal, de tal forma que la disminución de los recursos para el sector público y la comercialización de los medios agudizan las diferencias entre 'ricos y pobres'. Los medios pueden estar contribuyendo a crear una nueva sociedad de clases en que las desigualdades económicas refuerzan y son reforzadas por las desigualdades culturales.

Sin embargo, no todas las transformaciones tienen efectos perniciosos, ya que gracias a esta globalización cultural los niños y niñas comparten cada vez más una cultura mediática global con otros niños y niñas (de diferentes partes del mundo). Además, como señala Buckingham (2000), estas transformaciones también generan

oportunidades creativas y democráticas, en cuanto que ofrecen la oportunidad de que niñas y niños se conviertan en productores de los medios por derecho propio:

“Las nuevas tecnologías ponen al alcance de los niños oportunidades hasta ahora inaccesibles para la comunicación y la expresión cultural, y pueden posibilitar que sus puntos de vista y maneras de pensar se conozcan de manera más amplia. Pero esos avances no se producirán automáticamente o como mero resultado de la accesibilidad del equipo. Es muy posible, por el contrario, que sea la educación la que deba desempeñar en ello un papel esencial” (Buckingham, 2000:34)

En este sentido, más que insistir en una visión tradicional de la escuela como algo separado de la vida social y cultural de las alumnas y alumnos, uno de nuestros objetivos debe ser romper las barreras entre la escuela y la realidad cotidiana de niños y niñas. Para ello, una de las posibilidades es introducir múltiples aspectos de la vida cotidiana en el aula, como son, en este caso, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

Nuevas alfabetizaciones en la sociedad de la información

Los numerosos cambios producidos en la sociedad en los últimos años tienen una consecuencia importante para la escuela: la necesidad de aproximarse al lenguaje de los medios de comunicación. Concretamente, manejar el ordenador e Internet, exige aprender nuevas formas de alfabetización que, en muchas ocasiones, han estado ausentes de las aulas. Esto tiene especial relevancia si observamos que la escuela es uno de los espacios que la sociedad suele considerar como ‘más importantes’ en la tarea de formar personas con capacidad crítica, ciudadanas y ciudadanos capacitados para utilizar los diferentes instrumentos que la propia sociedad les ofrece. Es esta perspectiva la que nos conduce al concepto de alfabetización en contextos multimedia (Comstock y Scharrer, 2001; Facer, Furlong, Furlong, y Sutherland, 2001).

En este sentido, los trabajos de Buckingham (1993) u Olson (1994) nos muestran cómo leer, escribir o interpretar otros códigos comunicativos son

habilidades que trascienden el conocimiento individual, ya que el hecho de dar sentido a un medio es algo que se produce en relación con determinadas prácticas sociales y que se relaciona, al menos parcialmente, con el lenguaje oral. Así, Bakhtin (1981) señala que comprender los mensajes audiovisuales, lo mismo que acercarse al lenguaje escrito, no son procesos pasivos sino actos de diálogo, *‘la respuesta a un signo con otros signos’*. En este sentido, cada respuesta supone la participación activa en el lenguaje de la comunicación. Escuchar y ver exige interpretar el texto que se tiene delante y en el que están presentes diferentes lenguajes.

De este modo, si consideramos que comprender los mensajes audiovisuales activamente puede requerir habilidades específicas, al igual que la lengua escrita, Buckingham (1993) señala que estas *‘habilidades letradas’* están en relación con el uso de un determinado lenguaje y, en este sentido, no pueden independizarse del contexto en el que se utilizan, esto es, de las metas de quien las usa y de las instituciones en las que están presentes.

Tecnología y alfabetización

Tradicionalmente, el concepto mismo de alfabetización se ha relacionado con el dominio de un conjunto de habilidades relacionadas con la lengua escrita (Olson, 1996). Además, el concepto se asocia a situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en instituciones sociales y culturales diferentes de los primeros entornos de socialización en los que se adquiere el lenguaje de forma natural (Gee, 1996; Knobel, 1999). El resultado de un proceso de alfabetización es una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse lo cual permite, a su vez, un control de las prácticas que se asocian a su uso. En este contexto es posible hablar de dos tipos de discurso: uno primario, que surge entre los hablantes que se comunican cara a cara, mediante el lenguaje oral, y otro secundario, mediado por instrumentos, en función de las situaciones y que además implica un proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, entendemos que la presencia de determinadas tecnologías y el uso de lenguajes audiovisuales exigen a las personas formas específicas de control del discurso y, en este sentido, procesos diferentes de alfabetización a los que tradicionalmente han estado presentes en las aulas.

Salomon (1993; 1994) propone un análisis de las dimensiones específicas de esos medios en cuanto que pueden afectar al aprendizaje. Así, se refiere concretamente a cuatro características de los medios de comunicación:

1. Atributos derivados de la tecnología específica que se utiliza y que da lugar a diferentes formas de transmitir y recibir la información. Por ejemplo, podemos pensar en las consecuencias que se derivan de la proximidad o distancia espacio-temporal entre emisor y receptor, asociada a cada uno de los medios.
2. Los contenidos que pueden transmitirse a través de ellos. Pensemos, por ejemplo, en las diferencias entre la radio, un periódico tradicional y un periódico en la red. Podemos considerar también la incidencia sobre los procesos de comprensión y decisión de los usuarios ante la presencia de canales que transmiten informaciones cada vez más específicas.
3. Los sistemas simbólicos y el distinto papel que juegan la escritura, la voz o la imagen como soportes del contenido en cada una de esas tecnologías.
4. Los entornos sociales y las situaciones en las que se utilizan, y en las que todavía queda mucho por conocer; sabemos, por ejemplo, que los efectos de la televisión no son los mismos en los niños, si éstos la ven solos o en familia. Pero sabemos poco del impacto de las relaciones sociales en el uso de Internet o viceversa.

De este modo, la tecnología puede ser concebida como condición necesaria pero no suficiente para la emergencia de un medio de comunicación: también existe un sistema simbólico que se asocia a esa tecnología en cuanto que es ésta la que hace posible su uso con fines expresivos y comunicativos.

Si tratamos de avanzar un paso más en este sentido, Buonanno (1999) propone una nueva forma de entender los medios, considerándolos como *agentes* y

no sólo vehículos o mediadores. Desde esta perspectiva, la construcción de la realidad no es un producto de la influencia de los medios de comunicación, sino un proceso, durante el cual se presentan, se interpretan, se comparan, se discuten y se negocian significados sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana y del mundo social. En este sentido es interesante analizar cómo, desde los medios, las personas construyen un conjunto de representaciones compartidas que sustituyen a otras que tradicionalmente han contribuido a definir la cultura.

“Las representaciones mediáticas ya han asumido un papel central en este proceso, sustituyendo a los rituales y a los mitos de las sociedades más antiguas, exploran y articulan nuestra cultura y nos ofrecen interpretaciones que actualmente son, quizás, tan legítimas como aquellas que ofrecieron hace tiempo los mitos” (Buonanno, 1999:133)

A partir de estas consideraciones, *entendemos la alfabetización en relación con el uso de nuevas tecnologías y canales de comunicación*. Por ello, en nuestros talleres (tanto en el que es objeto de este trabajo como en otros desarrollados por nuestro grupo de investigación) la alfabetización se relaciona, básicamente, con la habilidad de *usar estos instrumentos críticamente*, siempre teniendo en cuenta el objetivo de ampliar la experiencia de la escuela cuando pretende alfabetizar en relación con el uso del discurso que está presente en los medios de comunicación de masas. En este sentido, parece necesario explorar cómo introducir en la escuela, en situaciones concretas, múltiples canales comunicativos y expresivos, y cómo generar un contexto de reflexión y crítica hacia ellos.

Alfabetización y multimodalidad

Con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, la alfabetización se ha transformado en relación con los nuevos tipos de documentos y las nuevas prácticas asociadas a estas nuevas tecnologías. Por esto, el concepto tradicional de alfabetización, relacionado con la adquisición de una serie de habilidades necesarias para leer y escribir (Hornby, 2000; Pearsall, 1998), ha sido superado por la emergencia de ‘nuevos tipos de textos’ así como por la posibilidad de construirlos, transformarlos y mostrarlos electrónicamente. Estos nuevos tipos de

textos electrónicos se caracterizan por una mayor presencia de elementos audiovisuales, una organización menos lineal de la información, y una naturaleza tremendamente dinámica derivada de la velocidad de procesamiento y a la capacidad de simulación de los ordenadores y las redes de información y comunicación (Mayer, 2000; Rassool, 1999; Castells, 1997). Ejemplos de este tipo de textos son los mensajes de correo electrónico, presentaciones con diapositivas de Power Point o las páginas Web entre otros.

En este sentido, algunos autores han señalado que la alfabetización debería incorporar a su definición la adquisición de habilidades relacionadas con la capacidad de leer y escribir imágenes (Flood, Heath, & Lapp, 1997a), debido a la proliferación de textos electrónicos '*multimodales*' como parte de las prácticas de alfabetización en las casas, en la comunidad, y particularmente en la escuela (Unsworth, 2001). Un texto multimodal no incluye únicamente palabras, sino otras formas semióticas de comunicación presentes en los medios audiovisuales, como son las fotografías, iconos, colores, fondos, imágenes y sonidos entre otros posibles recursos audiovisuales que pueden componer un texto. De este modo, debido a la abundancia y variedad de recursos disponibles en los documentos electrónicos, Kress y van Leeuwen (1996) han definido la alfabetización como el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con una gramática visual en textos multimodales.

Otros autores, como Reinking (1994), señalan que el concepto tradicional de alfabetización debe ampliarse para incluir la '*lectura y escritura electrónica*'. Para Reinking, leer y escribir de manera electrónica añade nuevas dimensiones a las actividades de alfabetización, que van más allá del uso de materiales impresos. Actividades como escribir mediante un teclado, procesar textos, buscar información en bases de datos, o navegar por un documento con hipervínculos, exige un conjunto de habilidades diferentes a las utilizadas por quienes han sido estudiantes en el marco de un concepto tradicional de alfabetización, realizando actividades similares como escribir con sus manos, buscar información en catálogos o leer textos lineales.

Desde esta perspectiva, otros autores han señalado que con el uso de las nuevas tecnologías en la actividad cotidiana del aula, la alfabetización ha comenzado a adquirir, en la práctica, una convergencia cada vez mayor con el aprendizaje de los

contenidos curriculares (Leu & Kinzer, 2000). Esto es, en la medida que los recursos de información están conectados y la alfabetización está definida con más fuerza en torno a las nuevas tecnologías en la escuela, es cada vez más difícil separar los procesos de alfabetización del aprendizaje de la lengua, la historia, las matemáticas, etc. De acuerdo con Leu y Kinzer (2000), los procesos de alfabetización tienen lugar, cada día en mayor medida, en contextos de aprendizaje cuyas fronteras desaparecen en un mundo de recursos de información y comunicación intensamente conectados.

En relación con esto, investigadores como Labbo (1996; Labbo & Kuhn, 1998) y Heath (2000), afirman que la lectura y escritura desempeñan un papel muy importante en el proceso de integración de la alfabetización y las nuevas tecnologías. Por ejemplo, los estudiantes necesitan localizar y leer información con una mayor fluidez para resolver problemas en diversas áreas del curriculum y, también, de comunicarse con otros electrónicamente y, por tanto, escribir. Sin embargo, los mismos autores han señalado que los niños y las niñas necesitan también soporte en estos nuevos procesos de alfabetización, es decir, los estudiantes deben aprender a coordinar esfuerzos para elaborar textos electrónicos y manejar los diferentes recursos que se ponen a nuestra disposición con las nuevas tecnologías trabajando en pequeños grupos y prestándose apoyo mutuo.

Aproximaciones teóricas a la alfabetización

En el apartado anterior repasamos los cambios que han surgido en la alfabetización como consecuencia de la introducción de las nuevas tecnologías en la educación. Entre estos cambios, incluimos los argumentos de varios investigadores en relación con la aparición de:

1. *nuevos tipos de documentos electrónicos;*
2. *nuevas estructuras multimodales de la información,* donde la alfabetización visual toma un papel predominante;

3. nuevas *habilidades requeridas para buscar información*, así como para leer y escribir de nuevas formas, diferentes a la lectura tradicional de documentos impresos y la escritura con lápiz y papel;
4. nuevas *formas de organización del trabajo* en colaboración, tanto en pequeños grupos, como en entornos mediados por ordenador.

Aunque cada uno de estos rasgos de las nuevas alfabetizaciones podrían ser tratados de forma independiente, como objetivos didácticos y de investigación, para nosotros es fundamental realizar una aproximación situada a la alfabetización, que tenga en cuenta el contexto sociocultural, en el cual estos rasgos tienen lugar como prácticas situadas. Por ello, en el apartado '*Hacia un enfoque sociocultural*', veremos las implicaciones del paradigma sociocultural, destacando la importancia de analizar las condiciones de producción de las acciones sociales y las prácticas comunicativas. Ambas cuestiones deben ser consideradas tanto como históricamente determinadas, como dotadas de interacción para proporcionar un análisis sociocultural completo. Además, deberían tener como objetivo favorecer una transformación en las prácticas de alfabetización mediante un cambio en las condiciones de producción, una vez que hemos identificado cómo funcionan.

En los siguientes apartados, mostraremos cómo la alfabetización ha sido conceptualizada como un conjunto de habilidades descontextualizadas, siguiendo una perspectiva cognitiva que, por lo general, presenta la alfabetización como un proceso independiente de las condiciones sociales de producción y uso de los textos, separando así el estudio de la alfabetización de las prácticas reales y los contextos socioculturales en los que tienen lugar la lectura y la escritura. Trascendiendo esta perspectiva, mostraremos cómo, las premisas de un paradigma sociocultural pueden ser aplicadas a la investigación sobre alfabetización, como lo han hecho varios investigadores en los que se han llamado '*New Literacy Studies*' (Barton, 1998, 2000; Gee, 1996, 2000, 2003; Street, 1997, 1999, 2000).

La alfabetización como un conjunto de habilidades descontextualizadas

De acuerdo con la literatura actual sobre alfabetización, varios autores (por ejemplo. Gee, 1996; Heath, 1999; Nicolopoulou y Cole, 1999; Street, 1993b, 1999a) muestran cómo la alfabetización tradicionalmente ha sido conceptualizada como la capacidad de leer y escribir. Desde esta perspectiva, la alfabetización ha sido concebida como un proceso general, unido a la habilidad de codificar y decodificar sistemas de lenguaje abstracto. Esta capacidad se ha relacionado con el estudio del desarrollo cognitivo, tanto a nivel individual como social.

Considerando el contenido social, Vygotsky y Luria (1976) definen la alfabetización como la apropiación de un sistema formal semiótico (por ejemplo el alfabeto), en el que el lenguaje se puede utilizar de forma descontextualizada. Vygotsky y Luria correlacionaron esta forma de utilizar la lengua con el desarrollo de conceptos científicos, entendidos como conceptos más complejos que los cotidianos, más vinculados a contextos inmediatos. Sus planteamientos de una perspectiva socio-histórica de la alfabetización han sido interpretados, en relación con la influencia del lenguaje como mediador en la construcción de conceptos científicos, como un proceso independiente de la influencia cultural (Cole, 1996; Scribner y Cole, 1981).

Un planteamiento similar en relación con el papel predominante de la alfabetización en el desarrollo de la civilización y la racionalidad, sin tener en cuenta otras condiciones sociales significativas en este proceso, viene de los trabajos realizados por Jack Goody (1977; 1999) y Walter Ong (1982). En general, Goody y Ong tratan la escritura como independiente del contexto social, como si las características de los textos pudieran ser tratadas independientemente del tiempo y el espacio en el que fueron producidos. Por ejemplo, para Goody (1968) *‘la escritura relaciona la palabra escrita con su ponente más general y abstracto; está, por tanto, menos conectada con las particularidades de tiempo y el espacio que el lenguaje oral’* (Goody, 1968:40). Asimismo, Ong (1982) desarrolla la idea de la escritura separada de lo cotidiano, cuando afirma que *‘un pensamiento aislado sobre una superficie escrita, separada de cualquier interlocutor, convierte a la escritura en*

algo autónomo e indiferente. La escritura serían expresiones y pensamientos no implicados en todo lo demás, sería de algún modo autónoma, completa' (Ong, 1982:132). A causa de la naturaleza de estas afirmaciones, así como por las implicaciones de tratar la alfabetización como una variable autónoma que produce consecuencias intrínsecas en la sociedad e individualmente, Street (1984; 1993) ha llamado a esta perspectiva '*modelo autónomo*' de alfabetización.

A nivel individual, los psicólogos cognitivos también han realizado investigaciones desde una perspectiva autónoma para averiguar cómo los procesos y estructuras internas tienen lugar dentro de la mente de los escritores. Además, los psicólogos cognitivos han encajado estas explicaciones en un marco general que sigue una perspectiva del desarrollo. Por ejemplo, Flower y sus colegas (Flower, 1993; Hayes y Flower, 1980) han analizado el proceso de escritura como una tarea de resolución de problemas en la cual el escritor tiene que encontrar varias soluciones cognitivas, a menudo simultáneamente, para construir un texto. Su metodología incluye el análisis de los protocolos de 'pensamiento en voz alta' de los procesos verbalizados por los sujetos cuando escriben. A partir de aquí, han descrito tres procedimientos cognitivos recurrentes principales que están en el núcleo de la composición escrita de los expertos: a) *planificación* (generación de idea, organización, y definición del objetivo), b) *transcripción*, y c) *revisión* (evaluación y revisión). Además, han diseñado una pedagogía orientada a enseñar a los escritores cómo planificar, generar y organizar ideas, construir un argumento, revisar, y editar los textos, siempre bajo el marco de tareas específicas cognitivas que tienen que ser realizadas, en muchos casos, recurrentemente para solucionar el problema de construir un texto. Además, según los principios generales de la ciencia cognitiva, para Flower y sus colaboradores estos procesos dependen del conocimiento del escritor sobre el tema, el conocimiento de la audiencia, y las reglas retóricas que son recuperadas de la memoria a largo plazo.

Ampliando este modelo, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen que los escritores puedan ser categorizados como novatos y expertos, según las estrategias cognitivas que siguen cuando escriben. Así, los novatos siguen un modelo de conocimiento narrativo que consiste básicamente en decir lo que se sabe de un tema concreto. Por el contrario, los escritores expertos siguen un modelo de

transformación de conocimiento que, de modo similar al modelo propuesto por Flower y colegas, indica que el escritor hace varias imitaciones de los procesos cognitivos requeridos para completar el texto según el espacio del contenido y el espacio retórico. Bereiter y Scardamalia utilizaron la observación conductual, informes personales y medidas del texto para llegar a esta conclusión. Al igual que Flower y sus colegas, no hacen ninguna referencia a la posibilidad de que la cultura y el contexto podrían tener influencia en la forma de escribir, ya que esto ocurre únicamente dentro de la mente del sujeto de un modo autónomo a las condiciones sociales, materiales, e institucionales de producción en las que la escritura tiene lugar.

Siguiendo también un enfoque cognitivo en la psicología del desarrollo, Olson propone que *‘cuando la escritura comienza a servir a la memoria, la mente puede reorganizarse para realizar actividades más analíticas, como examinar contradicciones y extraer implicaciones lógicas. La disponibilidad de un registro escrito explícito y su uso para representar pensamientos, imprimen a la alfabetización sus propiedades distintivas’* (Olson, 1977:281). Así, Olson entiende la escritura como un dispositivo adicional para ampliar el almacén de memoria del que el escritor dispone cognitivamente para refinar la expresión de su pensamiento.

Olson establece una dicotomía importante entre las formas orales y escritas de comunicación, donde la escritura es vista como un modo más avanzado de representar el significado debido a la posibilidad de excluir la ambigüedad que es más evidente en los usos orales de lengua. Desde esta perspectiva, Olson (1977) ha argumentado que:

“hay una transición de la expresión al texto tanto a nivel cultural como a nivel de desarrollo, y esta transición puede ser descrita por un aumento explícito del lenguaje cada vez más capaz de permanecer como una representación inequívoca y autónoma de significados” (Olson, 1977:258)

Más recientemente, sin embargo, Olson (1994) ha indicado que, las diferencias que él advirtió anteriormente con su trabajo entre las formas orales y escritas de comunicación, no son sostenibles, y que el planteamiento del modelo

autónomo de alfabetización debe ser revisado: *‘Más que tomar como fundamental la autonomía del significado del texto, tomaré como fundamental que el texto proporciona un modelo para el discurso: nosotros interiorizamos nuestro lenguaje en términos de las categorías impuestas por nuestra escritura’* (p. xviii). Además, según Olson (1994), esto requiere *‘un análisis bastante diferente de las implicaciones conceptuales de la alfabetización; la escritura es en gran parte responsable de transformar el lenguaje en conocimiento’*. Finalmente, Olson (1996) propone que los aspectos del lenguaje que son interiorizados con la adquisición de la alfabetización son oraciones, palabras, y fonemas, que hacen posible la noción de significado literal. En este sentido, a pesar del cambio de posición tomado por Olson, en esta nueva aproximación no contempla la noción de acción en el empleo de lengua, su naturaleza social integrada en el diálogo, y sus condiciones de producción en diferentes contextos socioculturales.

En definitiva, las investigaciones presentadas en este apartado han sido descritas por Street como un modelo **autónomo** de alfabetización, que puede ser contrastado con la aparición de un modelo **ideológico** de alfabetización, caracterizado por una naturaleza social y dialógica representada por los nuevos estudios de alfabetización (*‘New Literacy Studies’*; Street, 2000) que describiremos a continuación.

La alfabetización como un conjunto de prácticas contextualizadas

Uno de los primeros estudios en los cuales fue desafiada la concepción de un modelo autónomo como el descrito en la sección anterior, fue el estudio realizado por Sylvia Scribner y Michael Cole en 1981. Estos autores investigaron si los efectos atribuidos a la alfabetización eran en sí mismos un resultado del aprendizaje de la lectura y la escritura, o si, por el contrario, eran resultado de condiciones socioculturales de educación más amplias que las implicadas en la educación formal. En relación con este objetivo, analizaron las prácticas de alfabetización realizadas por los Vai en Liberia, que utilizan tres lenguajes diferentes para la escritura: árabe, inglés, y una escritura indígena silábica que ellos crearon, la escritura Vai. El árabe se utilizaba principalmente en las prácticas religiosas, el vai se utilizaba para registrar

transacciones comerciales y escribir cartas personales y el inglés era la lengua utilizada en la escuela. Scribner y Cole probaron los efectos cognitivos de estas prácticas en los sujetos que habían sido alfabetizados en una, dos, o tres de estas escrituras, y también en sujetos analfabetos. Si la alfabetización en sí fuese responsable del desarrollo de la cognición, entonces los sujetos alfabetizados en árabe, vai, o inglés tendrían que tener las mismas posibilidades de desarrollo cognitivo asociado a la adquisición de la alfabetización. Sin embargo, Scribner y Cole sólo encontraron los niveles más altos de desarrollo cognitivo en los sujetos alfabetizados en inglés, y por consiguiente, los que habían asistido a la educación formal. Por consiguiente, Scribner y Cole fueron capaces de demostrar que tanto los efectos atribuidos a la alfabetización en sí misma, como el dominio de un sistema semiótico, estaban, de hecho, relacionados con la educación. Además, encontraron que, debido a que lenguas diferentes eran utilizadas para objetivos diferentes, más que hablar de una alfabetización *monolítica*, era preferible hablar de múltiples alfabetizaciones, ya que tareas sociales diferentes eran realizadas utilizando lenguas escritas diferentes. De este modo, Scribner y Cole concluyeron que era más adecuado describir la alfabetización como una práctica social que como un código lingüístico.

En estudios similares orientados a analizar cómo la alfabetización es utilizada como una práctica social en diferentes comunidades, Heath (1983) investigó las diferentes ‘formas habladas’ (*‘ways with words’*) a través de las cuales se embarcaban en prácticas de alfabetización los miembros de tres comunidades.

En la primera comunidad, *Roadville*, constituida por población blanca de clase obrera, los padres leían libros a los niños, sobre todo cuentos a la hora de acostarse. Para ello, generalmente, utilizaban hechos y situaciones reales. Esta era una práctica basada en los estrictos valores morales de esta comunidad.

En otra comunidad, *Trackton*, constituida por población negra de clase obrera, predominaban las historias orales e imaginarias, por encima de los libros. En las prácticas de alfabetización los adultos no pensaban que pudieran realizar una función de ‘tutorización’ en la interpretación del contenido de los libros, por lo que dejaban que los niños y niñas establecieran conexiones por sí mismos, haciendo una interpretación libre.

En ambas comunidades los niños y niñas fracasaban en la escuela porque sus estilos de interacción con los textos no conectaban con la clase de prácticas de alfabetización que predominaban en la educación formal.

Sin embargo, los niños y niñas de *Maintown* tenían éxito en la escuela porque estaban más adaptados a lo que se esperaba de ellos. Al igual que en Roadville, los padres de Maintown leían libros a sus hijos utilizando un andamiaje lingüístico para ayudarles a dar sentido al contenido, ampliar el contenido del libro a otras situaciones o comentar semejanzas y diferencias entre ese libro y otros incluyendo situaciones imaginadas. Así, tanto en Maintown como en Trackton favorecieron la imaginación, aunque en Trackton sólo la utilizaran en prácticas orales, y no en dar soporte a los niños y niñas en prácticas de alfabetización. En general, los padres y profesores en Maintown promovieron la lectura en un camino que ayudó a los niños a entender el contenido de un texto, y a hacer conexiones significativas con otros contextos, ayudandoles así a desarrollar procesos de re-contextualización que, a su vez, les permitieron desarrollar habilidades analíticas valoradas en la educación formal, a diferencia de los niños y niñas de Roadville o Trackton.

Finalmente, en relación con cómo promover la adquisición de las principales ‘formas habladas’ (*‘ways with words’*), Heath sugirió que la escuela sólo es productiva cuando los estudiantes han sido socializados en sus casas en las prácticas ‘establecidas’, pero no es lo suficientemente flexible y sensible para descubrir y transformar prácticas de alfabetización diferentes. En este sentido, Heath propuso que es necesaria una re-socialización de las prácticas de alfabetización en casa, recapitulando el proceso desde el punto en el que dichas prácticas comenzaron a distanciarse entre la casa y la escuela.

Como hemos visto en estos ejemplos, y a diferencia de los planteamientos expuestos en el apartado anterior, Street (1984; 1993; 2000) ha definido los *‘New literacy studies’* como un *modelo ideológico* de uso del lenguaje. En este modelo, la alfabetización es vista como una práctica social inmersa en tensiones ideológicas y relaciones de poder, y donde las condiciones de producción de las prácticas de comunicación y alfabetización tienen gran importancia. En cuanto a esto, Street

(1997; 1999b) ha argumentado que desde un modelo ideológico se entiende que la alfabetización es *social* y *dialógica*.

En primer lugar, la alfabetización es *social* porque tiene lugar en un contexto social, y por ello está sujeta a la variación con respecto a las normas culturales y los discursos que están involucrados en la construcción de la identidad, el género, las creencias y el poder. Es también social con respecto al modo en que se combinan diferentes recursos semióticos en la producción de significados, como un proceso de diseño situado, y que está también sujeto a convenciones sociales en relación con lo que se considera apropiado por una comunidad discursiva determinada (Kress y Van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998; New London Group, 1996)

Por otra parte, las prácticas de alfabetización son también *dialógicas*, conceptualizadas como un proceso interactivo y dinámico de construcción de significados inmersa en un diálogo con otros. Es decir, el lenguaje siempre se utiliza en la interacción social, donde los significados son negociados, rebatidos, e interpretados en situaciones particulares (Halliday, 1978; Hymes, 1972, 1974; Voloshinov, 1986). Bakhtin (1981) también siguió esta perspectiva, que define la expresión como un espacio de lucha donde el lenguaje es reconstruido tanto en función de las demandas de la situación, como de las restricciones y oportunidades del propio lenguaje como sistema:

“Cada expresión concreta de un sujeto hablante sirve como un punto donde las fuerzas centrífugas y centrípetas confluyen. Los procesos de centralización y descentralización, de unión y desunión, se entrecruzan en la expresión; la expresión no sólo responde a las exigencias de su propia lengua como una encarnación individualizada de un acto lingüístico, sino que responde también a las exigencias de la heteroglosia; es, de hecho, un participante activo en la diversidad del discurso. Y esta participación activa de cada expresión en la heteroglosia determina el perfil lingüístico y el estilo de la expresión a cierta distancia de su inclusión en cualquier sistema normativo centralizado de lenguaje unitario.” (Bakhtin, 1981:272)

De esta forma, Bakhtin acentúa la primacía del contexto sobre el texto a través del término heteroglosia. Una perspectiva que establece que el significado de

una expresión sólo puede ser entendido en relación a sus condiciones de producción, como una matriz de fuerzas, ya sean históricas, sociales, meteorológicas o fisiológicas, que interactúan para producir una situación particular en la cual una determinada expresión sea significativa. Así, siguiendo a Bakhtin, Street (1999) propone que el desafío para aquellos que investigan sobre el lenguaje y alfabetización es “tener este carácter heteroglósico en cuenta y reconocer las fuerzas centrífugas y centrípetas que operan en cualquier expresión o uso del lenguaje” (Street, 1999:11).

Hacia un enfoque sociocultural

Como hemos visto, definir qué es alfabetización y cual es su relación con las nuevas tecnologías, o cómo influyen éstas en las definiciones más tradicionales de alfabetización para ampliarlas y completarlas, se ha convertido en un tema de gran relevancia en los últimos años (Leu, 2000). Así, buena parte de la agenda de investigación actual parece estar enfocada a la descripción de los cambios que ha producido la introducción de las nuevas tecnologías en diversas actividades relacionadas con la alfabetización. Sin embargo, es importante tener en cuenta el papel de determinados procesos comunicativos que median en la acción de los participantes, así como precisar la relación con el contexto sociocultural donde tienen lugar estas prácticas. En otras palabras, si bien es importante describir situaciones en las que la lectura y la escritura están asociadas al uso de las nuevas tecnologías, es fundamental analizar procesos de construcción de conocimiento, o de formación de la identidad que se llevan a cabo en estos escenarios, así como el discurso utilizado por los participantes para construir significados en un contexto de prácticas situadas. De este modo, el desafío es encontrar una perspectiva que nos permita llevar a cabo proyectos de investigación capaces de documentar las relaciones entre la mente, el lenguaje, el contexto, los instrumentos, la identidad y la cultura en prácticas de alfabetización situadas.

La perspectiva que más nos acerca a este tipo de análisis es el enfoque sociocultural, fundamentado por Vygotsky (que inicialmente plantea que el

desarrollo humano y el aprendizaje no son construcciones individuales sino que, esencialmente, son el producto de la participación social unida al uso de instrumentos culturales) y re-descubierto en los años 70, inspirando una reformulación crítica de sus planteamientos en nuevos proyectos de investigación y propuestas teóricas y metodológicas (ej. Bruner, 1986, 1990; Chaiklin & Lave, 1993; Cole, 1996; Cole & Wertsch, 1996; Daniels, 2001; Edwards & Mercer, 1987; Engeström, 1990; Gillen, 2000; Hatano & Wertsch, 2001; Holland & Cole, 1995; Holland, Lachicotte Jr., Skinner, & Cain, 1998; John-Steiner, Panofsky, & Smith, 1994; Lacasa, 1994, 1997; Lave & Wenger, 1991; Lee & Smagorinsky, 2000; Mercer, 1995; Moll, 1990; Resnick, Säljö, Pontecorvo, & Burge, 1997; Rogoff, 1993, 1994; Säljö, 1991, 1997a; Wells, 1994, 1999; Wenger, 1999; Wertsch, 1985a, 1985b, 1991, 1998; Wertsch, del Rio, & Alvarez, 1995). Sus ideas se han incorporado e integrado con otros enfoques y métodos en la agenda de investigación de diversas disciplinas, como la antropología, sociología o lingüística, lo que ha generado multitud de interpretaciones sobre su trabajo que han enriquecido lo que actualmente entendemos por '*teoría sociocultural*' en educación.

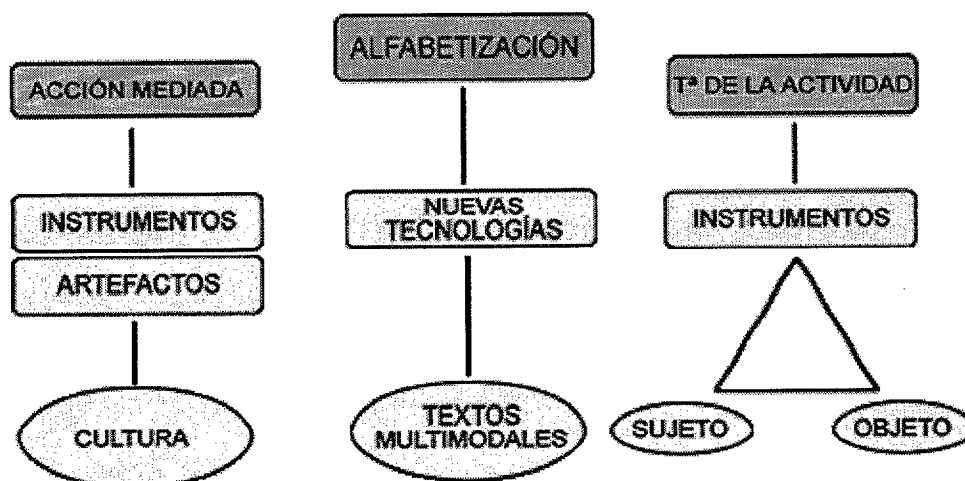
Sin embargo, a pesar de las innumerables interpretaciones a las que han dado lugar los trabajos de Vygotsky, a partir de los autores señalados anteriormente es posible distinguir una serie de principios que caracterizan esta perspectiva:

- El origen social de los procesos psíquicos superiores (Luria, 1987)
- La acción mediada (la naturaleza mediacional de la acción humana) (Wertsch, 1991, 1998; Cole, 1996; Scribner, 1984; Holland y Cole, 1995)
- Una perspectiva genética de las funciones psicológicas y las prácticas situadas (Leont'ev, 1981; Chaiklin, 1993; Lave & Wenger, 1991)

En este caso, y en relación con la alfabetización, de los principios fundamentales que caracterizan el enfoque sociocultural, la acción mediada es el planteamiento que más nos ayuda a explicar los procesos de alfabetización, por lo que desarrollaremos este punto a continuación. Por otra parte, terminaremos con un análisis de la perspectiva del análisis de las prácticas situadas que nos permitirá comprender más claramente el contexto en que planteamos este trabajo. En la

siguiente figura, podemos ver un esquema de esta aproximación sociocultural al estudio de la alfabetización:

Figura 2-1 Aproximación sociocultural al análisis de la alfabetización



La acción mediada

Según Wertsch, *'una aproximación sociocultural comienza por considerar que la acción humana está mediada y que no se puede separar del entorno en el cual se realiza'* (Wertsch, 1991:18). Sobre esto, Vygotsky es la referencia inicial para entender qué se entiende por mediación. Wertsch (1985b) señala que Vygotsky, bajo la influencia de Marx y Engels, consideró la actividad humana como crucial para el desarrollo del conocimiento. Marx y Engels propusieron que nos convertimos en 'humanos' a través del proceso de trabajo, y Vygotsky siguió esta premisa. Sin embargo, puso un énfasis particular en el estudio del papel de los instrumentos en este proceso, al igual que Engels había sugerido antes en relación con el concepto de *'instrumento'* como uno de los productos más intrínsecamente humanos de la actividad social.

De este modo, Vygotsky basa el desarrollo de su proyecto intelectual en el concepto de actividad mediada, proponiendo que las personas no se limitan a responder a estímulos, como Pavlov había sugerido en sus estudios de respuestas condicionadas, sino que los individuos actúan sobre el estímulo, transformando su naturaleza. Según Vygotsky, esto es posible debido a la mediación de un segundo sistema de símbolos que están localizados entre el estímulo y las respuestas, y que diferencian una respuesta humana mediada culturalmente de una respuesta fisiológica como las estudiadas por Pavlov y sus colegas. Así, Vygotsky propuso un ciclo de actividad en el cual, gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo, no sólo respondiendo a su presencia de un modo mecánico, sino actuando sobre él. La actividad humana, por consiguiente, es entendida como un proceso de transformación mediante el uso de instrumentos.

En este sentido, Vygotsky (1978) distinguió dos tipos de instrumentos en relación con el tipo de actividad que producen. El más simple sería el ‘instrumento técnico’, que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo. La cultura proporciona al individuo los instrumentos necesarios para modificar el entorno, y adaptarse a él. Sin embargo, hay un segundo tipo de instrumentos mediadores, de diferente tipo, que generan una forma diferente de actividad. Además del suministro de instrumentos técnicos, la cultura está también constituida por los sistemas de signos o símbolos que median las acciones humanas. El sistema semiótico que se utiliza con más frecuencia es la lengua hablada, pero hay muchos otros sistemas semióticos que permiten la acción humana, como las medidas y sistemas cronológicos, la aritmética, el alfabeto, etc. En contraste con los instrumentos técnicos, estos instrumentos psicológicos no modifican un estímulo directamente, sino que transforman los procesos mentales de la persona que los está utilizando como mediadores, a través de la actividad que se está realizando. Por ejemplo, según Wertsch (1985b), la introducción de un instrumento psicológico como el lenguaje en una función mental como la memoria, causa una transformación fundamental en ella. Por consiguiente, Vygotsky concibe el desarrollo humano *‘en términos de transformaciones fundamentales cualitativas o ‘revoluciones’ asociadas con cambios en los instrumentos psicológicos’* (Wertsch, 1985b:79).

Aunque la analogía entre instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos propuesta por Vygotsky ha sido ensalzada por su énfasis distintivo que permite el análisis de la cultura y las condiciones sociales para entrar en el estudio del desarrollo humano, ha sido también criticado por mantener esta analogía sometida al análisis del lenguaje principalmente en las interacciones cara a cara, concediendo menos importancia a los otros diversos significados mediacionales que también forman parte del contexto sociocultural en el que tiene lugar la acción mediada (por ejemplo, Wertsch, 1991:93). En este sentido, Wertsch ha argumentado que este énfasis en la mediación verbal es un valor claramente occidental, y, como otros significados mediacionales, necesita ser reconocido como un medio ‘importante’ en la manipulación del contexto, lo que han señalado también otros investigadores como Rogoff (1993) y Kearins (1986). Por lo tanto, Wertsch se expresa a favor de la utilización de la noción de ‘conjunto de instrumentos culturales’ para incluir la diversidad de significados mediacionales que se usan normalmente en la acción dirigida a un objetivo y mediada por un instrumento. Este marco tiene en cuenta a mediadores como los ordenadores, el arte, la música, etc., que no están necesariamente mediados por el lenguaje oral. Aunque el análisis de varios mediadores en la acción humana es una extensión natural de las ideas de Vygotsky, puede tornarse bastante complejo si analizamos estos instrumentos en conjunción con la comunicación oral. Para dar una solución a esta complejidad, Wertsch señala que es importante observar la función social que se está prestando a través del uso de un conjunto de instrumentos mediadores. Aunque Vygotsky ya propusiera esto en sus estudios relacionados con la diversidad de las funciones del lenguaje en la interacción social, no desarrolló sus ideas sobre los diferentes rasgos léxicos y morfológicos que actúan en el uso del lenguaje.

Por esto, para Wertsch, una alternativa al estudio de la acción mediada y la multiplicidad de instrumentos en la acción humana, es el empleo de la teoría dialógica de Bakhtin, y en particular los conceptos de ‘*generos discursivos*’ y ‘*lenguajes sociales*’, que son descritas por Bakhtin en términos de las funciones sociales y culturales que el lenguaje desempeña en la interacción. Más concretamente, Wertsch utiliza la definición de Bakhtin de las características de la expresión como parte de un género discursivo para analizar la acción mediada: a) en

las perspectivas tomadas por los participantes en una conversación, es decir los objetivos perseguidos por ellos que pueden ser identificados observando los diferentes tipos de expresiones compartidas en el diálogo, b) en *el contenido semántico* de referencia (por ejemplo, los temas) de la expresión, y c) en *la dimensión expresiva* o el acento emocional por el que una expresión es creada. Wertsch argumenta que siguiendo esta aproximación es posible analizar el empleo del lenguaje y otros instrumentos mediadores externos que son parte de la misma actividad, pero también es posible analizar las diferentes voces que estimulan el diálogo, como ejemplo de diferentes instrumentos psicológicos utilizados en la acción mediada.

De modo diferente, Cole (1996) argumenta que la metáfora de la mediación semiótica propuesta por Vygotsky puede ser ampliada para proporcionar una noción más comprensiva de la cultura de la que Vygotsky tenía en mente. Cole comienza por señalar como Vygotsky y sus colaboradores (Luria, por ejemplo) tenían un concepto de cultura que, basándose en procesos de interacción, les llevó a pensar que los juicios de los participantes (informados culturalmente) en relación con problemas lógicos y matemáticos eran un signo de las carencias de desarrollo cognitivo en relación con la alfabetización y la formación de conceptos científicos.

Cole y otros investigadores, como Donaldson, (1978, 1992) discrepan de este tipo de interpretaciones que proponen una visión en la cual la descontextualización sería el objetivo último del desarrollo cognitivo, y donde la experimentación controlada sería el modo más adecuado de investigar la mente humana, como si otros métodos de los investigadores fueran ajenos a su propia historia cultural. Por consiguiente, según Cole (1996), es necesaria una concepción más completa de cultura que permita interpretar cómo las personas dan sentido a sus propias acciones en contextos socioculturales. En este sentido, Cole comienza por señalar que la mediación se entenderá mejor si utilizamos el término '*artefacto*', más general que el término '*instrumento*'. En otras palabras, para Cole, el concepto de instrumento es una subcategoría del concepto de artefacto.

Los artefactos son concebidos generalmente como objetos físicos, y en este sentido es fácil unir la categoría de artefacto con la categoría de instrumento. Sin

embargo, lo que realmente ganamos utilizando el concepto de artefacto para considerar los procesos de mediación en la acción humana, es que incorpora la idea de construcción histórica y cultural del significado mediacional. Para Cole (1999):

“... un artefacto es un aspecto del mundo material que ha sido modificado sobre la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente *ideales* (conceptuales) y *materiales*. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente... Definidos de esta manera, las propiedades de los artefactos se aplican con igual fuerza, ya se considere el lenguaje ya las formas normalmente más conocidas de artefactos, como las mesas o los cuchillos, que constituyen la cultura material. ” (Cole, 1999:114)

Siguiendo esta perspectiva, la forma de un artefacto es más que una forma puramente física, ya que implica también su función social. De este modo, cuando es utilizado, un artefacto adquiere una importancia social que corresponde al aspecto simbólico o ideal de la acción mediada.

Para aclarar esta cuestión, es interesante un ejemplo que utilizan Holland y Cole (1995) en relación con la noción de artefacto. Estos autores analizaron cómo la cultura podía ser definida en relación con actividades humanas en las que intervienen varios mediadores en situaciones sociales, de una forma similar a la que otros antropólogos han investigado sistemas complejos de cognición distribuida y cotidiana (Hutchins, 1991; Lave y Wenger, 1991). Holland y Cole describieron cómo una cena tuvo lugar en varias etapas en las que diferentes artefactos tuvieron un papel relevante.

Por ejemplo, una vez que fueron saludados en la entrada, los invitados fueron conducidos a sus sillas y se les mostró la casa, entonces los invitados se hablaron el uno al otro, tomaron algunos aperitivos, y cuando la cena estaba lista, se levantaron y siguieron al anfitrión al comedor. En este punto, Holland y Cole (1995) aportan la siguiente descripción:

“El anfitrión se colocó cerca del final de la mesa. Tenía un pequeño trozo de papel en su mano. Sobre él fueron garabateados nombres colocados alrededor de un espacio oval. Echó un vistazo a uno de nosotros, luego al papel, y dirigió a cada persona a su asiento. Al final de este proceso, que fue bastante dulce, los 12 invitados estábamos sentados presumiblemente en el orden planeado por el anfitrión utilizando su trozo de papel.” (Holland y Cole, 1995:477)

Holland y Cole se preguntan dónde se pueden identificar los artefactos que median esta acción social. Aunque reconocen el carácter material del trozo de papel que media en la distribución de los invitados alrededor de una mesa, señalan que el papel en sí mismo no se puede considerar responsable del resultado de esta actividad. En cambio, sugieren que los *antecedentes históricos* previos a la organización de esa cena determinaron la forma en que se utilizó el *trozo de papel* y, además, cómo se comportaron los invitados en relación con ese artefacto. Es decir, no era la primera vez que los invitados asistían a una cena donde otros ‘pedazos de papel’, como tarjetas de invitación o listas de invitados se habían utilizado como artefactos mediadores en este tipo de acontecimientos sociales. Reconocen también el *uso del lenguaje* que hace anfitrión al acomodar a los invitados alrededor de la mesa como otro de los artefactos presentes en la situación, lo que también podemos entender cómo algo *históricamente ajustado* a la situación, de ahí que no fuese desconocido para los invitados (por ejemplo, ninguno de los invitados pareció sorprendido por las palabras que se utilizaron para ubicarlos en la mesa). Holland y Cole señalan que la historia del uso de estos artefactos constituye la *dimensión ideal* de la cultura que puede ser entendido como una parte de un modelo cultural, distribuido entre los miembros de una sociedad dada (D'Andrade, 1990; Holland y Quinn, 1987). El trozo de papel, las palabras pronunciadas, y otros objetos utilizados en la cena, constituyen la *dimensión material* de la cultura situada en la práctica. La cultura no es estática, ni propiedad del individuo, sino que se reconstruye en la acción y se distribuye entre los participantes y los artefactos históricamente determinados.

Más recientemente, siendo consciente de las sospechas que las palabras ‘ideal’ o ‘modelo’ pueden levantar debido a sus connotaciones estáticas y cognitivas, y reconociendo la importancia de las prácticas comunicativas para el desarrollo de la mente, Holland y sus colaboradores se han desplazado hacia una noción discursiva

de '*modelo cultural*'. Así, acentúan aún más el papel distribuido y mediacional que la cultura desempeña en la acción humana.

Sin embargo, más que confiar en un planteamiento cognitivo de la existencia de tales modelos, Holland y sus colaboradores (1998) proponen que los modelos culturales se entiendan como un conjunto de narrativas. Además, Cole (1996) señala que esta posición es compatible con el argumento propuesto por Bruner (1990) con respecto a la existencia de la narrativa como una de las formas primordiales del pensamiento humano. En este sentido, Gee (1999; Gee y Green, 1998) también afirma que los modelos culturales pueden entenderse como narrativas colectivas distribuidas, utilizadas por los participantes en el discurso para construir significados situados.

Por otra parte, al igual que Wertsch y Cole, y de acuerdo con el interés de Vygotsky en la mediación semiótica, Säljö y Bergqvist (1997) entienden que la acción humana está mediada por instrumentos culturales. Sin embargo, para ellos, el énfasis está en el origen de estos artefactos localizados en las prácticas que son esencialmente discursivas; es decir, los conceptos son fenómenos discursivos desarrollados en las comunidades de práctica (Säljö, 1997, 1999). Desde su perspectiva, las prácticas comunicativas son el marco en el que se aprende a utilizar estos instrumentos psicológicos, ya que el conocimiento y los conceptos se integran en el uso social del lenguaje.

La forma en que los instrumentos culturales, los significados mediacionales, los artefactos y los modelos culturales han sido definidos como elementos constitutivos de la acción mediada, muestra algunas diferencias con respecto a la naturaleza material de dichos medios y las diversas formas en que la mediación cultural puede ser interpretada: por ejemplo, ¿lo material es entendido en términos de objetos, discursos o prácticas?, ¿quién actúa primero: el agente, el instrumento o la práctica? Actualmente, no hay una respuesta única y definitiva para estas preguntas.

Sin embargo, lo inevitable en cualquier intento de formular una respuesta es situar la acción como elemento central en cualquier explicación de la forma en que se relacionan estos elementos, ya que es sólo en la acción donde los agentes,

instrumentos y prácticas pueden ser entendidos, y no en una definición general estática o abstracta.

En suma, podríamos decir que tras analizar la naturaleza de la mediación, y siguiendo a Wertsch (1991; 1998) en relación con su análisis de las propiedades de los significados mediacionales, podríamos ver un cierto consenso al entender que la acción mediada siempre implica: a) alguna forma de materialidad con la cual los agentes actúan recíprocamente, y donde hay una relación irreductible entre agentes e instrumentos culturales, b) el papel múltiple, y a menudo simultáneo, jugado por los diferentes significados mediacionales que actúan en cualquier acción, y c) un proceso de producción histórica y reconstrucción de las prácticas situadas.

El análisis de las prácticas situadas

Wertsch (1991) también ha sugerido que Vygotsky no reconoció totalmente la auténtica naturaleza de los procesos de diálogo por lo que, en este sentido, Bakhtin (1981; 1986b) es una buena alternativa al estudio del significado en el diálogo, ya que toma también en consideración la naturaleza histórica de la constitución del diálogo como un proceso de interacción de voces, que pueden estar inmediatamente presentes, pero también pueden haber sido pronunciadas en un tiempo y lugar diferente al de la producción de la expresiones actuales. Estas ideas están unidas a los primeros planteamientos de los miembros de la escuela formalista rusa, que ya había reconocido el hecho de que el lenguaje no refleja pensamientos interiores de un modo neutro, sino que refleja el significado como consecuencia de las condiciones de producción de una expresión. Es decir, una expresión es tanto *dialógica* (por ejemplo, es una respuesta a otros como una anticipación de lo que puede ser dicho después), como *situada* en prácticas sociales particulares decididas por fuerzas históricas e ideológicas. En este sentido, Voloshinov (1986) describe como la psique individual y las fuerzas ideológicas entran en contacto en la formación de una expresión:

¹ Siendo consciente del debate en relación con la autoría de algunos manuscritos por parte de Bakhtin o Voloshinov (Holquist, 1994), en este trabajo utilizamos la referencia a cada texto como fue inicialmente publicado

“En el medio oral, en cada expresión, por trivial que sea, tiene lugar constantemente esta síntesis dialéctica viva una y otra vez entre la psique y la ideología, entre el interior y el exterior. En cada acto lingüístico, la experiencia subjetiva parece en el hecho objetivo de la expresión de la palabra articulada, y la palabra articulada es subjetivada en un acto de entendimiento sensible para generar, tarde o temprano, una declaración contraria. Cada palabra, como sabemos, es un pequeño espacio para el conflicto y para entrecruzar acentos sociales orientados de diferente manera. Una palabra en la boca de una persona individual en particular es un producto de la interacción viva de fuerzas sociales... Así, la psique y la ideología interpenetran dialécticamente en el proceso unitario y objetivo de interacción social.” (Voloshinov, 1986:40-41)

En términos generales, Vygotsky ha sido desafiado por no desarrollar bastante sus planteamientos de desarrollo histórico y por no desarrollar otras unidades de análisis que podrían ayudar a enlazar los dominios genéticos que trató de perseguir. En otras palabras, Wertsch (1991) argumenta que aunque Vygotsky tratara de perseguir un análisis sociocultural del desarrollo de la mente, informado por un marco Marxista, es sorprendente que no confiase en el análisis de otras construcciones como la lucha de clases y la alienación para realizar dicho análisis.

Teoría de la actividad

Hemos mencionado cómo los formalistas rusos como Voloshinov incorporaron el estudio de la ideología como parte de las condiciones de producción de cualquier expresión. Vinculado a esto, otra crítica de la propuesta metodológica de Vygotsky está unida a su énfasis en el estudio de la mediación semiótica, que fue perseguida por un camino que no acertó al considerar las condiciones de producción de la acción mediada, cruciales para cualquier análisis sociocultural de la mente (Chaiklin y Lave, 1993). Es decir, su elección de la ‘palabra’ como unidad de análisis de la acción mediada no fue utilizada por él para establecer los enlaces entre los dominios socioculturales y ontológicos de la acción humana.

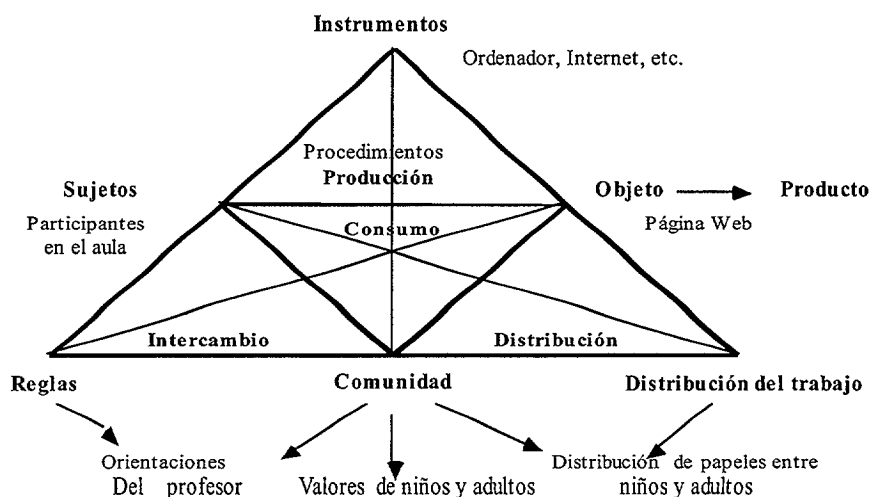
Por consiguiente, Leont'ev (1981) propuso que una unidad de análisis más conveniente para considerar el desarrollo sociocultural de la mente o el conocimiento humano, debería ser la propia noción de actividad:

“... (a nivel psicológico) la unidad de vida está mediada por la reflexión mental. La verdadera función de esta unidad debe ser orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o un conjunto de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas, y su propio desarrollo.”
(Leont'ev, 1981:46)

Leont'ev caracteriza la acción humana como un proceso mediado por instrumentos y orientado por metas, que puede ser caracterizado en tres niveles, según el grado de atención o conocimiento del sujeto en la organización de los acontecimientos: actividad, acción, y operación. Para Leont'ev, las actividades pueden ser identificadas sobre la base de los motivos que las impulsan, las acciones sobre la base de los objetivos conscientes que los dirigen, y las operaciones por las condiciones necesarias para lograr los objetivos, expresados generalmente como comportamientos rutinarios.

Figura 2-2 Triángulo de actividad expandido o “Sistema de Actividad”

A partir de Cole y Engeström (1993) y Lacasa y Reina (2004)



Bastantes años más tarde, Engeström (1990) propuso que las acciones humanas no tienen lugar en situación de aislamiento, sino en un contexto social y cultural. El triángulo mediacional básico de la actividad humana propuesto por Vygotsky (1978) es ampliado para tener en cuenta las relaciones entre el sujeto y la comunidad donde las responsabilidades se organizan y distribuyen (por ejemplo, la división del trabajo), por el uso de normas y convenciones sociales (por ejemplo, reglas). Engeström denomina al nuevo triángulo ampliado, '*Sistema de Actividad*'.

Comentaremos los elementos que se incluyen en la Figura 2-2 prestando especial atención a las relaciones que pueden establecerse entre dichos elementos, a partir de un ejemplo concreto basado en nuestro trabajo. Si partimos de la actividad desarrollada en nuestro taller multimedia, podemos ver la importancia de una interacción entre *los sujetos*, en este caso, los investigadores, el maestro y los niños y niñas, y *el objeto*, al que se orienta la actividad (construir un sitio Web) y que, a su vez, es modelado o transformado en un resultado con ayuda de *instrumentos externos e internos* (físicos y simbólicos), en este caso, el ordenador o Internet. Vemos también cómo dicha actividad se desarrolla en una *comunidad* (en este caso, la escuela) que incluye múltiples individuos y grupos compartiendo metas similares. Por otra parte, esas actividades están regidas por *reglas* semejantes que contribuyen a la distribución de tareas y *papeles sociales* entre los miembros de la comunidad, en este caso los papeles que desempeñan ante la tarea los niños y niñas y los adultos. Además, en este sistema de actividad existe un *intercambio y distribución de objetos* entre los individuos que configura la actividad humana con carácter bidireccional, es decir, las personas, al transformar los instrumentos y los objetos, se transforman a sí mismas. Por último, el hecho de encontrarnos ante un sistema *dinámico* conduce necesariamente a la noción de tiempo, que en relación con la vida humana ha de entenderse como historia ya que los humanos interpretamos el pasado y el futuro en términos de experiencia cultural (Lacasa y Reina, 2004).

Aunque haya un debate considerable sobre la definición funcional de sus términos como la parte de un sistema al parecer estático, la fuerza de este modelo conceptual se basa en la forma en que se entiende el contexto como una relación dialéctica entre los elementos del sistema que puede revelar contradicciones entre ellos en la búsqueda de los objetivos que históricamente e institucionalmente están

determinados. El contexto tiene mayor importancia en la *Teoría de Actividad*, y algunos autores como Brown y Cole (2002) han sugerido que

“una virtud especial del uso de la actividad como un concepto adjunto o substituto de contexto es que ambos centran la atención en la dimensión histórica del contexto/actividad en cuestión y proporciona un medio para identificar los componentes cruciales del fenómeno investigados en sus relaciones del uno con el otro” (Brown y Cole, 2002:3).

Aproximaciones situadas

Más recientemente, el estudio de la acción mediada y sus condiciones de producción (como una extensión del estudio del desarrollo genético de la mente, al principio propuesta por Vygotsky) ha sido elaborado por investigadores interesados en los procesos situados de aprendizaje y pensamiento en prácticas sociales. Por consiguiente, la investigación en prácticas situadas implica el estudio de personas que actúan como parte de un mundo socialmente material donde tiene lugar la actividad en la que participan, incluyendo las comunidades de las que son miembros, y los cambios en sus roles e identidades en dichas comunidades (*‘Reglas-Comunidad-División del trabajo-Instrumentos-Objeto-Sujeto’* Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999). En contraste con las teorías cognitivas de mente, el estudio de las prácticas situadas propone una concepción del aprendizaje y el conocimiento como un compromiso en los procesos de cambio en la actividad humana. El aprendizaje es una extensión del entendimiento tanto en circunstancias inmediatas como en la más amplia participación social en contextos socioculturales. Además, se asume que el aprendizaje tiene lugar en una red de objetivos, motivos y recursos diferentes y específicos, que varían a través de los participantes envueltos en actividades conjuntas, generando interdependencias, conflictos y relaciones de poder. Por tanto, las cuestiones de identidad son cruciales en el estudio de las prácticas situadas. En suma, para Lave (1993), el aprendizaje situado implica un proceso continuo y activo de producción de conocimiento:

“La producción de conocimiento está en estado de cambio más que en estancamiento, en un medio que los sistemas de actividad social, cultural, e históricamente activos, implican a las personas que están relacionadas de formas múltiples y heterogéneas, y cuyas posiciones sociales, intereses, motivos, y posibilidades subjetivas son diferentes, y que improvisan luchas situadas entre sí sobre el valor de las definiciones particulares de cada situación, tanto en términos inmediatos como comprensivos, y para quien la producción del fracaso es tanto una parte de la actividad rutinaria colectiva como la producción de conocimiento ordinario medio. Estas asunciones interrelacionadas están profundamente controladas en el trabajo presentado aquí [sobre prácticas situadas]” (Lave, 1993:17).

Además, la investigación sobre las prácticas situadas implica la capacidad de proporcionar una explicación de cómo las condiciones de producción de las prácticas sociales están culturalmente determinadas y creativamente planteadas como desafíos por los participantes en las actividades que están socialmente situadas en un contexto específico, tanto en la interacción con otros como en relación con instituciones y tradiciones históricas (Chaiklin, 1993). Por esto, una aproximación situada al estudio de la mente exige una discusión sobre la noción de contexto, como parte del análisis de las condiciones de producción. Según Lave (1993), el estudio del contexto desde una perspectiva sociocultural, implica al menos dos concepciones posibles de la relación entre actores, instrumentos culturales, objetivos e instituciones, entre otros factores que se entrelazan en la construcción del significado de contexto:

“Una [conceptualización] explica que la relación teórica principal está históricamente constituida entre personas comprometidas en la actividad socioculturalmente construida y el mundo con el que también están comprometidas. La teoría de la actividad es representativa de tales tradiciones teóricas. La otra [conceptualización] se centra en la construcción del mundo en interacción social; esto conduce a analizar la actividad en su propio contexto. En este caso la relación teórica principal es la relación intersubjetiva entre los participantes en la interacción social. Esto se deriva de una tradición de teoría fenomenológica social” (Lave, 1993:17)

De un modo similar, para Chaiklin (1993), un análisis sociocultural de la acción mediada implica un análisis estructural (en términos de Teoría de la Actividad, un análisis de los niveles comprometidos de operación, acción, y actividad; en términos fenomenológicos, un análisis estructural de componentes del lenguaje), así como una explicación funcional de cómo las prácticas están siendo creadas (en términos de Teoría de la Actividad, la forma en que son alcanzados y construidos en el tiempo los motivos, objetivos y condiciones de operación; en la fenomenología, una explicación de las funciones del lenguaje y los procesos discursivos).

Reflexiones a modo de síntesis

1. Comenzamos este capítulo señalando que uno de los ámbitos de la sociedad que más se ha transformado con el florecimiento de la sociedad de la información es el de los medios de comunicación. Estos cambios producidos en la sociedad tienen una consecuencia importante para la escuela: la necesidad de aproximarse al lenguaje de los medios de comunicación, y concretamente al de Internet, exige aprender nuevas formas de alfabetización que en muchas ocasiones han estado ausentes en las aulas.
2. En este sentido, siguiendo a Gee (1996, 1999) y Knobel (1999) consideramos que el resultado de un proceso de alfabetización es una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse lo cual permite, a su vez, un control de las prácticas que se asocian a su uso. Desde esta perspectiva, entendemos que la presencia de determinadas tecnologías y el uso de lenguajes audiovisuales exigen a las personas formas específicas de control del discurso y, en este sentido, procesos diferentes de alfabetización a los que tradicionalmente han estado presentes en las aulas.
3. Analizando el papel de los medios en contextos de alfabetización, tratamos de avanzar un paso más en este sentido siguiendo a Buonanno (1999), que propone una nueva forma de entender los medios, considerándolos como

agentes y no sólo vehículos o mediadores. Desde esta perspectiva, la construcción de la realidad es un proceso, durante el cual se presentan, se interpretan, se comparan, se discuten y se negocian significados sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana y del mundo social.

4. A continuación, vimos cómo la emergencia de ‘nuevos tipos de textos’ así como por la posibilidad de construirlos, transformarlos y mostrarlos electrónicamente ha provocado una reconceptualización de la definición tradicional de alfabetización, relacionado con la adquisición de una serie de habilidades necesarias para leer y escribir (Hornby, 2000; Pearsall, 1998). Estos nuevos tipos de textos electrónicos se caracterizan por sus elementos audiovisuales, su organización menos lineal de la información, y su naturaleza dinámica, así como a la capacidad de simulación de los ordenadores y las redes de información y comunicación (Mayer, 2000; Rassool, 1999; Castells, 1997)
5. De este modo, repasamos las diferentes aproximaciones teóricas al concepto de alfabetización, bien como un conjunto de habilidades descontextualizadas, siguiendo una perspectiva cognitiva que desarrolla un modelo autónomo (Scardamalia y Bereiter, 1987; Olson, 1977, 1994), bien como un conjunto de habilidades contextualizadas, desde una perspectiva sociocultural que desarrolla un modelo ideológico (Barton, 1998, 2000; Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983 Street, 1999, 2000).
6. Por último, hemos enmarcado nuestra perspectiva de la alfabetización en el enfoque sociocultural, señalando primero sus principios fundamentales, y profundizando en los conceptos que nos ayudan a explicar los procesos de alfabetización, en este caso, la acción mediada por instrumentos (Wertsch, 1991, 1998; Cole, 1996; Holland y Cole, 1995) y la teoría de la actividad (Leont’ev, 1981; Engeström, 1990; Chaiklin y Lave, 1993).

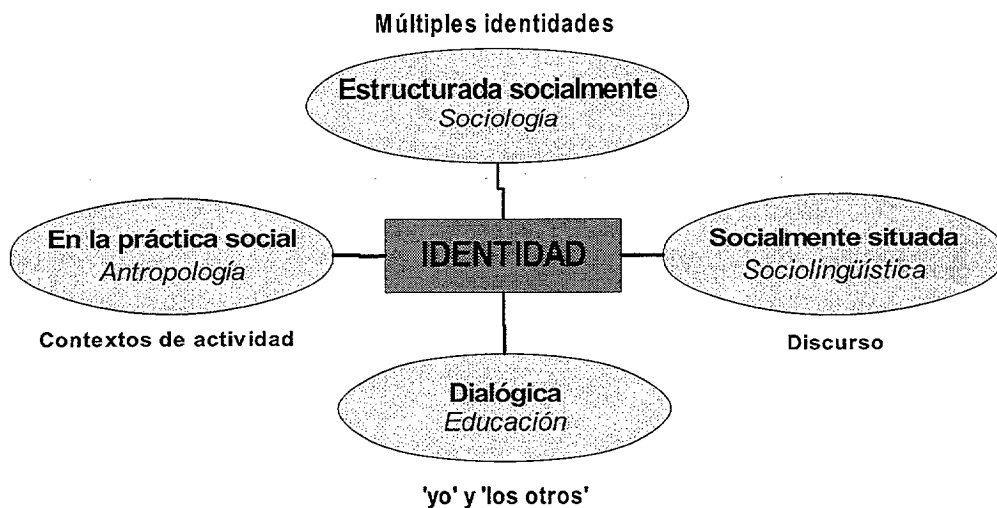
3. Identidad: un concepto en busca de significado

En el marco de un escenario educativo innovador en el que tiene lugar un proceso de alfabetización en el uso crítico y reflexivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, es dónde analizamos los procesos de formación de la identidad que exploramos en este trabajo. En este capítulo abordamos el significado de algunos conceptos clave que aparecen frecuentemente en la discusión sobre la identidad individual y colectiva. Comenzando por repasar como otros autores han definido y tratado estos conceptos, el objetivo es precisar una línea propia de razonamiento y buscar las relaciones de estos términos con un marco conceptual más amplio e integrador.

La identidad como construcción colectiva ha sido analizada por los investigadores desde múltiples disciplinas, entre las que podemos destacar la sociología (Castells, 1997; Giddens, 1991; Touraine, 1995), la antropología (Anderson-Levitt, 2000; Holland et al., 1998) o la lingüística (Gee, 1999, 2001a). El hecho de no encontrar fácilmente nombres de psicólogos cuando revisamos la literatura reciente sobre la identidad colectiva no es accidental, teniendo en cuenta la división implícita del trabajo que existe entre quienes estudian la identidad ‘individual’ y quienes analizan la identidad ‘colectiva’: la psicología se ha centrado en el estudio del individuo frente a la sociología o la antropología que analizan fenómenos sociales o colectivos. Sin embargo, como señala Wertsch (2002) esta división contribuye a un cierto aislamiento entre diferentes enfoques, y cada vez es

más necesario buscar puntos de encuentro que nos permitan describir la identidad de una manera más amplia e integradora. En la Figura 3-1 ofrecemos un ejemplo de esa variedad de perspectivas:

Figura 3-1 Integrar diferentes perspectivas en el estudio de la identidad



Identidad, contexto y estructura social

Desde los autores más clásicos, la sociología se ha ocupado del análisis de la identidad. Como señalan Silvestri y Blanck (1993), Marx y Engels transformaron la dialéctica pura de la conciencia de Hegel en una dialéctica de la sociedad y la naturaleza.

‘No se parte de lo que los hombres dicen, se representan o imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre real que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida para formar la identidad’ (Marx y Engels, 1971:26)

Esta inversión tiene como consecuencia otra idéntica inversión en las relaciones establecidas entre conciencia e identidad, por una parte, y la naturaleza, la historia y la sociedad, por otra. Así, según Marx, *'no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino que, por el contrario, es su ser social el que determina su identidad'* (Marx, 1976:9).

De este modo, la identidad deja de ser determinante con respecto a la realidad natural y social, para convertirse en un producto de la sociedad (Silvestre y Blanck, 1993). La formación de la identidad a partir de la sociedad le da su movilidad y su sentido en relación con la historia y con el cambio, siendo así que *'los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento'* (Marx y Engels, 1971:26).

Desde esta perspectiva, Engels (1961) completó la dialéctica de la sociedad con una dialéctica de la naturaleza, al señalar que no solo la naturaleza forma parte de la realidad objetiva, sino que también las circunstancias históricas y sociales, que se reproducen, como dialéctica subjetiva, en el pensamiento humano, son reflejadas por la identidad.

Sin embargo, la sociología se ha acercado al análisis de la formación de la identidad desde muy diferentes presupuestos. George Herbert Mead, en su *'Mind, Self and Society'* (1934) analiza el rol de la interacción humana en la construcción de significados (el papel del 'yo' y el 'tu'); según Mead, el 'yo' no existe fuera del proceso de comunicación. De ahí que entiende la identidad, básicamente, como la aceptación de determinados roles en dicho proceso.

Desde la fenomenología, Goffman (1959) se aproxima al análisis de la identidad prestando atención también a los diferentes roles de las personas en sus relaciones con los grupos sociales. Sin embargo, desde su perspectiva, este análisis debe orientarse a comprender cómo los papeles se escenifican: es necesario centrar la atención en la interacción y la situación social que experimentamos y que nos hace 'escenificar' un papel.

Estos diferentes papeles que 'escenificamos' han de ser resultado de una negociación, o de una mutua aceptación por parte de los diferentes actores que

participan en la acción social. Por ello, desde la etnometodología, Garfinkel (1967) define el 'yo' como quien construye y negocia las identidades a través de la comunicación y la interacción cotidiana. En este sentido, considera esencial el papel del lenguaje en la construcción de la identidad.

La sociología del conocimiento también reconoce la importancia de esta negociación, en un diálogo permanente entre la persona y '*lo social*'. En esta línea, Berger y Luckmann (1968) afirman que la identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y, en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales, y una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades reaccionan sobre la estructura social dada manteniéndola, modificándola o reformándola.

No obstante, la incidencia del actor en la sociedad, así como de los procesos sociales y la propia estructura social en el sujeto, no es tan fuerte en la situación actual. Según Giddens (1991), los recientes cambios sociales y económicos han hecho al individuo más '*autónomo*', un 'yo' que es cada vez más independiente de las coacciones materiales y culturales.

Sin embargo, el papel de la sociedad en la formación de la identidad no deja de ser relevante. En este sentido, Castells (1997) parte de asumir que desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Así, lo esencial es cómo, desde qué premisas, por quién y para qué. De este modo, la construcción de las identidades se basa en materiales procedentes de la historia, la memoria colectiva, las fantasías personales, etc., aunque los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en un sentido, de acuerdo con su contexto concreto. Por ello, quién construye la identidad colectiva y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se sitúan fuera de ella.

Pero ¿podemos hablar de un solo 'yo'? Por autónomo que sea el sujeto, su identidad está implícita en su acción, en cada uno de los grupos de los que forma parte en la sociedad. Por ello, Castells afirma que un individuo determinado, o un

actor colectivo puede tener múltiples identidades, aunque esa pluralidad sea una fuente de tensiones y contradicciones tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. Las identidades son fuentes de significado para los propios actores sociales, y son construidas por ellos mismos mediante un proceso de individualización (Giddens, 1991). En este sentido, las identidades sólo llegarían a ser tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su significado en torno a dicha interiorización (Castells, 1997).

De este modo, el contexto, o los contextos de acción de las personas determinan en buena medida la formación y el mantenimiento de sus múltiples identidades. Por ello, señala Castells que analizar cómo se construyen los diferentes tipos de identidades, por quiénes y con qué resultados, no son cuestiones que se puedan abordar en términos generales y abstractos: depende del contexto social.

La construcción de la identidad en la acción social

Desde la antropología, el estudio de la identidad se ha centrado en gran medida en el análisis de su proceso de formación. Sin embargo, comparte buena parte de los planteamientos más abiertos de la sociología, que hemos visto representados fundamentalmente en Castells (1997).

Una de las cuestiones que tienen en común ambas perspectivas, es la tesis relacionada con la existencia de múltiples identidades en cada persona. En este sentido, Wenger (1999), por ejemplo, afirma que nuestra identidad incluye nuestra capacidad y también nuestra incapacidad para construir los significados que definen nuestras comunidades y nuestras formas de pertenencia a las mismas.

Por otra parte, el hecho de que todas las identidades sean construidas o, en este caso, estén ‘en construcción’, también es un punto de encuentro entre la sociología y la antropología. Dorothy Holland y sus colaboradoress (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998) plantean que las identidades nunca llegan ya formadas a las personas o a su entorno social inmediato, ya sean específicas de un *mundo imaginario* (como es en nuestro caso el que se crea en el taller), o genéricas

de una etnia, género o clase social. Las identidades se construyen en la práctica (o acción) social. Por ello, las múltiples identidades que una persona construye y reconstruye a lo largo de su vida, existen y cobran sentido en la práctica social. Es necesario eliminar una visión dicotómica que separe claramente lo sociológico y lo psicológico, ya que persona y sociedad son dos espacios sustanciales en la producción y reproducción de la acción social.

Identidad y práctica social

De este modo, la identidad es una posición cuyo significado se construye, una posición que está '*dirigida por*' y que '*responde a*' los otros y al '*mundo*' (el entorno cultural, social y psicológico). En la respuesta (que es la esencia de la existencia), la persona "construye" el mundo (incluyendo a sí mismo y a los otros).

Holland y sus colaboradores (1998) proponen una teoría de la formación de la identidad que pone el énfasis en la relación dialógica entre diferentes cuestiones institucionales y cómo las personas dan una respuesta a dichas cuestiones. Para ellos, ese diálogo, y las identidades resultantes del mismo, no están predeterminadas por imposiciones estructurales; más bien, las personas encuentran formas de improvisación. Al aplicar esto a la comprensión de las prácticas de alfabetización de los adolescentes, vemos cómo los estudiantes improvisan y son autores de sus '*mundos imaginarios*' (cómo se las arreglan con la siempre presente y exigente tarea de responder a los otros y a su entorno cambiante). Así, las viejas respuestas sobre quién es uno mismo pueden ser remplazadas por nuevas respuestas.

De acuerdo con estos principios, podríamos decir que las identidades son '*practicadas*' en *mundos imaginarios* o *contextos de significado*. Un mundo imaginario no es abstracto, sino que se va poblando, proporcionando un contexto para la acción:

"Los mundos imaginarios toman forma y dan forma en la coproducción de actividades, discursos, representaciones e instrumentos. Un mundo imaginario está poblado por las figuras, caracteres y tipos de personas que cumplen con sus tareas y que tienen estilos de interacción

con él, perspectivas distinguibles y orientaciones hacia él” (Holland et al, 1998:51).

Así, las personas se embarcan en mundos imaginarios, que ellos mismos reconstruyen simultáneamente a través de su participación (Lutrell y Parker, 2001).

Las identidades de los estudiantes se forman como resultado de las actividades del *día a día* asumidas en nombre de un mundo imaginario. Por ejemplo, los estudiantes de una clase habitual de Educación Secundaria y los de un taller multimedia como el que aquí analizamos, llegan a ver el significado de sus actividades y sus trabajos de diferente manera. Además, en el caso de esos dos mundos imaginarios de la escuela, están organizados en torno a posiciones de estatus y de influencia, ya que, por ejemplo, no todos los trabajos de curso o actividades escolares conceden el mismo prestigio y poder a quienes se comprometen en ellos (Lutrell y Parker, 2001). Los estudiantes que participan en diferentes mundos imaginarios (que aquí podríamos identificar con escenarios) no son tratados por los maestros de la misma forma, ni tienen la misma consideración por parte de sus propios compañeros (como sucede, por ejemplo, entre los estudiantes inmersos en dos mundos tan diferentes como el bachillerato *-mundo académico-* y los ciclos formativos *-mundo profesional-*). En resumen, en la medida en que los estudiantes se crean a sí mismos a través de su práctica diaria, negocian su situación en la jerarquía de los mundos imaginarios.

De este modo podemos ver que existe una compleja relación dialógica entre las prácticas de alfabetización de los estudiantes y sus identidades en el proceso de formación en los mundos imaginarios de los que participan. Los estudiantes utilizan sus prácticas de alfabetización para formar sus identidades, unas veces de acuerdo y otras en oposición a los mundos imaginarios de la familia, la escuela, la calle, etc.

Siguiendo a Holland y sus colaboradores, entendemos, desde esta perspectiva, que las identidades están en permanente formación, construcción y reconstrucción, lo que Raymond Williams (1977) nos muestra de manera interesante en su libro *Marxismo y Literatura*, cuando afirma que:

“La barrera más fuerte para el reconocimiento de la actividad cultural humana es esa inmediata y regular conversión de la experiencia en

productos acabados. [... esto es habitualmente engañoso al final de los proyectos] no solamente en el siempre emotivo pasado, sino también en el interior de la vida contemporánea, en cuyas relaciones, las instituciones y las formaciones en las que estamos activamente implicados se transforman, por este proceso, en 'totalidades', en productos ya formados más que en procesos formativos y en formación." (Williams, 1977:128-129, citado en Holland et al., 1998).

Las palabras de Williams son importantes para los estudios culturales y para nuestro enfoque de la identidad. Las identidades están en constante proceso de formación. Tanto si son específicas de un mundo imaginario como el del taller, como si son genéricas de una etnia, género o clase social, las identidades nunca llegan ya formadas a las personas o a su entorno social inmediato. Las identidades se construyen en la práctica (acción) social.

En este espacio intentamos articular la relación entre la persona y la sociedad por un camino que no pone énfasis en una dicotomía entre lo sociológico y lo psicológico. Como señala Holland (*et al.* 1998) persona y sociedad son de igual modo espacios, o momentos, de la producción y reproducción de la acción social. Pero ambos espacios son sustanciales.

"Las formas de la personalidad y las formas de la sociedad son productos históricos, íntimos y públicos, que sitúan la interactividad de la práctica social (la acción social). Es en este doble panorama histórico donde situamos las identidades. Situamos la identidad como un medio fundamental a través del cual las personas, y los conjuntos de acciones que organizan, formulan y re-formulan sus propias vidas y las historias de las colectividades sociales" (Holland, 1998:270).

En este sentido, la identidad es una forma de denominar las densas interconexiones entre los espacios íntimos y públicos de la acción social.

Construirse a sí mismo: la identidad en diferentes contextos

Con la intención de avanzar en nuestra propia definición de esta conexión entre lo íntimo y lo social, hemos seguido de cerca las aportaciones de Bakhtin

(1981, 1986) y Bourdieu (1977, 1985, 1993). De este modo, nos centramos en una formulación alternativa de la identidad basada en los conceptos de práctica y actividad, propuesta por Holland y sus colaboradores (1998). Esta definición tiene como eje el espacio de la “autoría”, del individuo como autor de sí mismo, lo cual dirige la mirada hacia la posibilidad de comprender la construcción de la identidad en la práctica (acción) social.

Así, podemos decir que las identidades ‘*practicadas*’ (Holland et al., 1998) o “*situadas*” (Gee, 1999, 2001b) son constructos que pueden ser descritos en referencia a diferentes contextos de actividad. Holland y su equipo (1998) definen cuatro posibles contextos en este sentido: los *mundos imaginarios*, el *posicionamiento*, el *espacio de creación* y el *universo social o campo*.

Mundos imaginarios

El primer contexto de identidad es el *mundo imaginario* (*figured world*; Holland et al., 1998). Las nociones de *mundo* ‘cultural’, ‘intencional’, ‘virtual’ o ‘imaginario’ son bastante comunes en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales contemporáneas. Estas disciplinas son los marcos de significado en los que se negocian las interpretaciones de la acción humana o la acción social. Lo que tratamos de hacer aquí es ampliar estos conceptos añadiendo la dimensión ‘*práctica*’ con la que algunos de esos *mundos* están socialmente identificados. Sus ‘*figuras*’ no son las figuras de discurso o de expresión tal como son más comúnmente concebidas, es decir, como medio neutral de intercambio. Más bien las diferentes partes de un *mundo imaginario* son figuras en el sentido que señala Bakhtin: conllevan una disposición, identificación social y personificación en tanto que tienen un significado. Pensar, hablar, gesticular, incluso el intercambio cultural, son diferentes formas cultivadas a nivel social y cultural. Cuando hacemos estas cosas no sólo enviamos mensajes (a nosotros mismos y a los otros), sino que también nos *situamos* en contextos sociales, en niveles de relación (afiliación, oposición, distanciamiento) ante otros *identificables*.

En este sentido Gee (1999, 2001b), desde la sociolingüística, define la identidad *socialmente situada* como una forma de actuar, de interactuar, de creer, de

valorar y de utilizar signos, símbolos, objetos y tecnologías para construir una identidad particular y socialmente reconocible como un 'cierto tipo de persona' haciendo un 'cierto tipo de cosas', de tal modo que la identidad se forma en el seno de los diferentes grupos a los que pertenecemos (Gee, 2001b; Wenger, 1999). Así, cada persona tiene múltiples identidades socialmente situadas, y a lo largo de la vida, se crean y en ocasiones se pierden algunas de esas identidades. La identidad es algo dinámico, que está en constante proceso de formación y revisión.

Posicionamiento

Un segundo contexto relacionado con la identidad es el *posicionamiento*, si bien no es tanto un segundo contexto como una parte (separable) pero homóloga a la anterior. El posicionamiento tiene que definirse como algo más que la división entre si una persona se sitúa 'aquí' o 'allá' en un momento dado, sino que está inexorablemente ligado al poder, el estatus y el prestigio. La posición social tiene que definirse como un derecho a los recursos sociales y materiales así como a la mayor deferencia, respeto y legitimación concedida a los géneros, razas, grupos étnicos, opciones sexuales, etc. privilegiados por la sociedad. Este es el contexto de la identidad más desarrollado por el constructivismo. Pero el posicionamiento se remonta a la configuración cultural de un contexto concreto y a los *mundos imaginarios*. Es cierto que las posiciones sociales más perdurables (como el género, la etnia o la clase) probablemente han sido cultivadas en casi todos los contextos de actividad, y que las personas nunca habitan únicamente en un mundo imaginario. Las posiciones marcadas por esas divisiones duraderas, y sus expectativas de privilegio (o no), son representaciones del *mundo* que describimos en la construcción del grupo. En este sentido, son representaciones destacadas en algunos *mundos*, poco relevantes en otros, e imaginadas de diferente manera en términos del capital simbólico particular de cada uno de esos mundo.

Por eso podemos decir que una persona tiene múltiples identidades. En el seno de los diferentes grupos a los que pertenecemos, desempeñamos un papel, ocupamos una posición, somos considerados de un modo concreto por los demás miembros, y compartimos una serie de valores, que pueden variar dentro de cada uno

de esos *mundos* (Gee, 2001b; Wenger, 1999). Esas son las múltiples identidades a las que nos referimos. La negociación y el diálogo con el resto de miembros del grupo es lo que permite, por una parte, conformar la identidad de cada uno de los miembros y, por otra, la identidad por la que se define ese grupo en concreto y que, además, es un elemento de referencia que caracteriza, en parte, a los miembros que lo forman. Este diálogo entre las múltiples identidades de cada participante y las del resto de miembros del grupo desemboca en la formación de una *identidad del grupo*, la construcción de un *mundo imaginario*.

Espacio de creación

El tercer contexto de identidad, el espacio para la ‘construcción’ o ‘creación’ (*space of authoring*; Holland *et al.*, 1998), es la traducción de Bakhtin de lo que es el *mundo “normal”* al que se enfrenta cualquier persona o colectivo. El mundo debe ser respondido (la autoría no es una elección) pero la forma de responder no está determinada. Puede ser casi automática, como discursos estrictos y acreditados y prácticas autoritarias (próximo a lo que Bakhtin define como *monology*), o puede ser un asunto de gran variabilidad y mucho más significativo que la adscripción de una persona en concreto. En ambos casos, la autoría es una cuestión de armonía: de ordenar los discursos y prácticas sociales identificables que son recursos de uno mismo (lo que Bakhtin define como *voces*) con la intención de elaborar una respuesta en un espacio y tiempo definido por el punto de vista de los otros en la actividad; esto es, en un contexto social concebido como la base de la sensibilidad. La acción humana viene mediada por ese arte de la improvisación; el espacio de la creación también incluye lo que se ha definido como *zona de construcción del conocimiento* (Newman, Griffin, Cole, 1989).

La perspectiva de Bakhtin nos permite poner las palabras en una visión alternativa, organizada en torno a un diálogo interior continuo en el que las identidades activas se están formando (Holland *et al.*, 1998).

Universo social

El cuarto contexto de identidad, es el relacionado con la idea de campo de Bourdieu (1993), en el que es fundamental entender los elementos de poder y privilegio de los actores sociales. La propia acción social, los caminos y lugares para esa acción, los actores, incluso la totalidad de un mundo imaginario asumen un elemento de categoría y estatus de acuerdo con su jerarquía de relaciones. En este sentido, el concepto de *campo* (Bourdieu, 1993) nos ayuda a completar el concepto de *mundos imaginarios*. Para definir este concepto, Bourdieu utiliza un ejemplo relacionado con el mundo de los escritores y los textos:

“¿Qué quiero decir con “campo”? Tal como yo uso el término, un campo es un universo social separado que tiene sus propias leyes de funcionamiento independientes de la política y la economía. La existencia del escritor, como hecho y como valor, es inseparable de la existencia del campo literario como un universo autónomo que está dotado de principios específicos de evaluación de sus prácticas y sus trabajos. Para entender a Flaubert o Baudelaire, o cualquier escritor, más o menos destacado, lo primero de todo es entender en qué consiste el estatus de escritor en el momento considerado, esto es, más concretamente, las condiciones sociales para ejercer esa función social, las condiciones de ese personaje social. En efecto, la invención del escritor, en el sentido moderno del término, es inseparable de la invención de un determinado juego social, que yo llamo el campo literario y que está constituido de tal modo que establece su propia autonomía, que es lo mismo que decir que establece sus propias leyes específicas de funcionamiento, dentro del campo del poder.” (Bourdieu, 1993:162-163).

Los campos no son totalmente autónomos, subsisten en lo que Bourdieu llama el *campo del poder*, que es en sí mismo una dimensión de las relaciones de clase. Son relativamente autónomos debido a las relaciones entre unos campos y otros o con el campo del poder, lo cual se refleja en la producción cultural específica de cada campo. Bourdieu trata de precisar el concepto como una forma de traducir la estructura que no podría existir con independencia de las personas. Un campo es una ‘estructura en acción’ y como cualquier otro, es un mundo de relaciones, de posiciones sociales definidas frente a otras. Y es también un mundo poblado: sus

posiciones, que son tanto productores como productos, son también personajes sociales. El concepto de campo está muy próximo al que hemos manejado de ‘mundo imaginario’, y aclara el interés que señalamos anteriormente en el concepto de posicionamiento.

En este sentido, estamos de acuerdo con Bourdieu cuando señala que el carácter de ‘*posibilidad*’ que marca los campos (y los mundos imaginarios) no es una abstracción indiferente, un ‘imaginario’ en sentido amplio, sino que es una realidad social que se ve reflejada en el análisis de Bourdieu sobre la autocensura.

Las identidades se forman en estos *mundos imaginarios* a través de las actividades diarias comprometidas en su nombre. Los novatos van aumentando su perspectiva en ese contexto a través de las prácticas y llegan a identificarse como autores de mayor o menor influencia, mayor o menor privilegio y mayor o menor poder en ese *mundo imaginario*.

La identidad a través del discurso

Otras perspectivas, como la sociolingüística, han basado su análisis en el papel que desempeña el discurso en este proceso de formación de la identidad, ya sea en la dimensión íntima de la persona, o en su dimensión social y, por tanto, en sus relaciones discursivas con los ‘*otros*’ individuos o grupos.

Los discursos, en este sentido, son entendidos como ‘asociaciones’ de significados, valores, formas de utilizar los lenguajes e interacciones. Estos discursos pueden estar acostumbrados a identificar a las personas como miembros de diferentes grupos sociales (Gee, 1996; 1999).

En contextos educativos como es el que nos ocupa, los aprendices deben estar comprometidos y motivados con la idea de desarrollar una mayor habilidad en un dominio concreto, de tal modo que adquieren y construyen una nueva identidad ‘*socialmente situada*’, una identidad que cada persona puede percibir como una *extensión fructífera de su percepción de sí mismo*. Partiendo de esta idea, aunque Gee (2001a) en este caso lo relaciona con la adquisición de dominios semánticos,

esta relación se puede extender a cualquier *dominio*, esto es, a la formación de la identidad de una persona dentro de cualquier grupo. Para comprender esta definición, es necesario analizar con mayor precisión lo que Gee define como '*extensión fructífera de su percepción de sí mismo*' (2001a).

Por '*percepción de sí mismo*' entiende en una persona (cambiante), el sentido de sus propios rasgos únicos individuales y su historia (incluyendo su historia única de compromiso con varios **dominios semióticos** y sus **identidades socialmente-situadas** asociadas) tal como esa persona lo percibe, *unido a* (lo que ellos perciben como) su familia primaria y afiliaciones de comunidad. En términos de su percepción de sí mismo las personas no se perciben a sí mismos como si fueran "una clase de persona". Más bien se perciben como si fueran individuos únicos, aunque con historias complejas y afiliaciones socioculturales fuera de las cuales este sentido de unicidad ha sido formado parcialmente. '*Fructífero*', en este caso, hace referencia a algo que hace al aprendiz tender puentes entre su '*percepción de sí mismo*' y la nueva identidad socialmente situada que realmente '*merece la pena*'.

Así, Gee (2001a) denomina '*identidad socialmente situada*' a una forma de actuar, de interactuar, de creer, de valorar y de usar signos, símbolos, objetos y tecnologías para construir y promulgar una identidad particular y socialmente reconocible como un cierto 'tipo de persona' haciendo un 'cierto tipo de cosas' (por ejemplo, un *tipo* de policía, jugador/a de videojuegos, feminista, doctor/a, magrebi, socio/a de un club deportivo, trabajador/a de la construcción, etc.). Esto se relaciona con la idea de Wenger (1999) de que la identidad se forma en el seno del grupo, es decir, se construye como miembro de los diferentes grupos a los que se pertenece, o de los que se forma parte. En este sentido, cada persona tiene diversas identidades socialmente situadas, y a lo largo de la vida, se crean y en ocasiones se pierden algunas de esas identidades. La identidad es, por tanto, algo dinámico, que se está formando y modificando constantemente, no es algo estático e inamovible, idea que comparte con la antropología (Holland *et al.*, 1998).

Por otra parte, el hecho de tener múltiples identidades, hace que influyan unas en otras. Esta cuestión es especialmente importante, en relación con lo que decíamos anteriormente: las múltiples identidades de una persona influyen recíprocamente

entre sí (en este caso, Gee incorpora la *percepción de sí mismo*), pero también influyen las identidades de los demás miembros del grupo entre ellos. Todo esto genera un diálogo entre las múltiples identidades de cada participante con las del resto de miembros del grupo que desemboca en la formación de una *identidad del grupo*.

De este modo, entre las múltiples identidades que cada persona tiene en los diferentes grupos a los que pertenece, hay multitud de elementos que son diferentes, incluso algunos que se contradicen entre sí, totalmente *antagónicos*, siempre que no vayan en contra de valores muy arraigados en esa persona. Por eso, de esas múltiples identidades que forman la persona, unas facilitan y otras dificultan la formación de una nueva identidad dentro de un nuevo grupo (Gee, 2001a, 2004).

La identidad dialógica

La perspectiva de Bakhtin (1973, 1981, 1986, 1990) en relación con la construcción de la identidad, nos hace desplazarnos de nuevo hacia una idea de identidad en permanente proceso de formación. Partimos de la idea de Bakhtin de '*construcción del yo*', que tiene presencia a lo largo de toda su obra desde diferentes planos (Morson y Emerson, 1990). A partir de esta definición de Bakhtin es posible relacionar los principales conceptos dentro del plano del aprendizaje con la construcción de la identidad.

En este sentido, nos aproximamos a la identidad a partir de diferentes conceptos que desarrolla Bakhtin a lo largo de su obra '*prosa*', '*polifonía*', '*cronotopo*', '*heteroglosia*', '*carnaval*' y '*profundización*'. Estos conceptos surgen desde la literatura y han sido abordados desde la psicología y la educación ('*ética-estética*', '*palabra*', '*individualidad situada*', '*diálogo*', '*risa*' y '*singularidad*') por trabajos como los de Wertsch (1991, 1995, 1998) y Holland (1998; Holland y Cole, 1995). Tomando este marco queremos prolongarlo hacia situaciones de aprendizaje '*responsabilidad*', '*discurso*', '*actividad situada*', '*interacción*', '*creatividad*', y '*narrativa*'. Así lo podemos ver en la siguiente figura.

Figura 3-2 Conceptos clave en la obra de Bakhtin. Su relación con la psicología y el aprendizaje

A partir de Lacasa, 2001

LITERATURA	PSICOLOGÍA	APRENDIZAJE
Prosa	Ética/estética	Responsabilidad
Polifonía	Palabra	Discurso
Cronotopo	Individualidad situada	Actividad situada
Heteroglosia	Diálogo	Interacción
Carnaval	Risa	Creatividad
Profundización	Singularidad	Narrativa



A partir de la idea de una construcción de la identidad en las relaciones con los demás, Bakhtin (1986) señala que todas las personas vivimos en un mundo ‘de otros’. Los seres humanos construyen el mundo a partir de los otros, y toda la existencia de una persona está orientada hacia el lenguaje de los otros y el mundo de los otros. Comenzamos la vida aprendiendo las palabras de otros, y el mundo plural de los otros se convierte en parte de nuestra propia vida y orienta nuestra existencia hacia los otros. Pero vivir en un mundo de ‘*otros*’ es expresado por Bakhtin como una ‘co-autoría’ más que como intersubjetividad. Esta co-autoría exige evaluar al otro, forcejear con él y juzgar sus mensajes (Markovà, 2003).

Existir (ser) significa comunicarse, y comunicarse significa existir (ser) para otro, y, a través del otro, existir para uno mismo. Bakhtin insiste en que una persona no tiene un territorio ‘soberano’ interior y, por tanto, está siempre en la frontera con los otros. En otras palabras, el límite de la persona no es uno mismo, sino uno mismo en interrelación con otro; ‘*tu y yo*’ (Bakhtin, 1986). Todo el proceso de construcción de la identidad y la actividad simbólica de las personas está basado en el ‘diálogo’ entre diferentes mentes que expresan multitud de significados con múltiples voces.

Bakhtin parte de la lógica del individuo autónomo desarrollando una teoría de la trasgresión de la identidad (Todorov, 1984). Esta teoría desafía la supremacía de la interioridad de la individualidad reinterpretando el concepto de ‘límite’ del que

excluye al otro del espacio activo de diálogo y definición del yo. La individualidad no es tanto una propiedad de la mente, sino una producción conjunta, un diálogo sobre las fronteras entre el individuo y el otro. La identidad dialógica es una más entre una pluralidad de conocimientos interdependientes (Bakhtin, 1986), un diálogo en curso que se sitúa más bien 'entre' que 'dentro' de los interlocutores, ya sean reales o imaginados.

El sujeto participa y se experimenta a sí mismo en el mundo como '*yo-para-mí*', o '*espíritu*' (Bakhtin, 1990:32). Como el '*yo-para-mí*' es un proceso en estado de cambio, deriva en una capacidad para la autopercepción y la autodefinición a través de las relaciones con los otros, existiendo así también como '*yo-para-los-otros*' (1990:32). La parte exterior de los otros da al sujeto un 'exceso de vista', relativo y contingente, que es inaccesible al '*yo-para-mí*' (1990:22-4). De este modo, la parte exterior de la segunda conciencia da al sujeto una visión última y valorativa o 'ritmo' de sí mismo. Al sujeto se le concede un todo interior que está 'existiendo en este momento' y 'constituido en términos de categorías estéticas: el '*yo-para-los-otros*' es el '*yo-para-mí*' tal como es *visto de fuera*, por el otro' (1990:100). Mientras miramos hacia nuestra reflexión sobre el conocimiento del otro, la conciencia de sí mismo requiere una dualidad de ritmo (alma, '*yo-para-los-otros*') y escapatoria (espíritu, '*yo-para-mí*') (de Peuter, 1998).

Como el ser es liminal, se desarrolla en la frontera entre el '*yo*' y el '*otro*', entre la identidad y la diferencia, el otro no puede ser dominado y vencido en la búsqueda del '*yo*'; las voces de otros son compañeros iguales en los diálogos con uno mismo. Una perspectiva dialógica rechazaría la tesis de la 'identidad' a favor de la tesis de la 'diferencia' donde, siguiendo a Derrida, '*la presencia es construida sobre la ausencia; la identidad sobre la diferencia*' (Sampson, 1993). Como escribe Sampson, '*oculto dentro de cualquier declaración positiva de significados está otro significado ausente, que sugiere que la diferencia es más necesaria que la identidad es para nuestro entendimiento*' (1993:89). Las identidades 'esenciales' definidas por el dominio de la diferencia son reveladas como las voces monológicas de dominación. En este sentido, de Peuter (1998) señala que, al estar el '*yo*' '*en el límite de*', y '*definido por*' las relaciones de identidad y diferencia, '*yo*' y el '*otro*', emisor

y destinatario, la 'propiedad' de las personalidades y sus 'rasgos', son sólo una ficción política.

Por otra parte, reconstruido como una multiplicidad de voces interiores o 'microdiálogos' (Bakhtin, 1973), el '*yo dialógico*' se conoce a través de las respuestas de *otros* reales, imaginados, históricos y generalizados. Las historias personales son dobles voces: las palabras son dirigidas como objeto del discurso y como '*palabras del otro*', o voces que resuenan desde nuestras múltiples 'comunidades conversacionales' (Sampson, 1993). La individualidad además tiene múltiples voces, está poblada de voces o '*posiciones*' de competencia y cooperación, de conflicto y consenso (de Peuter, 1998).

Así, tendrían un estatus idéntico las fuerzas de síntesis y dispersión, el orden y el desorden, como voces en el diálogo sobre el límite entre el yo y el otro, las voces dotadas de significado por las relaciones de identidad y diferencia en contextos dialógicos situados. Si los discursos dominantes favorecen ideales particulares, lo hacen transformando sus fuerzas opuestas en '*otros útiles*' (Sampson, 1993): el otro (la incoherencia, la fragmentación, la ficción, la multiplicidad) está definido como la construcción de la identidad deseada por los ideales y, por consiguiente, se niega el estatus del otro como un punto de vista único y separado. Reconciliando tendencias contrarias, la teoría narrativa tradicional convierte la dispersión en síntesis y lo ininteligible en coherencia a través de los monólogos de la autoría. El dialogismo, por otra parte, re-construye los 'ideales' y sus opuestos como orientaciones de los valores igualmente viables (1993:22), y de-construye monólogos para identificar voces silenciadas como la '*naturaleza del otro*' (1993:14). Al re-concebir las narrativas como diálogos activos, la relación prevalece sobre la autoría; los múltiples centros de organización del yo y sus relaciones, moviéndose en las fronteras del yo y el otro, la identidad y la diferencia, pueden ser más celebrados que silenciados, asegurando así tensiones dinámicas entre las fuerzas opuestas que, a su vez, permiten al '*yo dialógico*' permanecer inacabable, inesperado y en proceso de construcción (Bakhtin, 1973).

Bakhtin insiste en que una persona debe ser consciente de sí misma y llegar a ser uno mismo sólo a través del reconocimiento de uno mismo por el otro; a través

del otro y con la ayuda del otro. El 'yo' y el 'otro' sólo existen en la esfera de la comunicación. Pueden permanecer para la persona, los grupos, sub-grupos, comunidades, sociedades y culturas. Es algo más que comunicación interpersonal. A través de las tensiones, la persona no intenta fundirse con el otro sino, de hecho, definir su propia posición y asimilar lo extraño, la novedad. Reflexionar sobre la perspectiva del otro y aceptarla es sólo un aspecto del desarrollo del auto-concepto. Estos procesos definen a la persona sólo en parte, pero nunca llegan a completar el desarrollo del auto-concepto. Como señala Marková (2003), las personas actúan en base a determinadas motivaciones, intereses, metas y razones. Los actos son intencionados y, para que sean efectivos, es necesario mostrar responsabilidad y compromiso personal. Las palabras pueden ser acciones sólo mientras los co-autores les den poder para actuar a través del compromiso personal y tomando una determinada posición o actitud, lo que está relacionado con los planteamientos de Holland y sus colaboradores sobre el posicionamiento (Holland *et al.* 1998). La pérdida de compromiso con las propias palabras puede derivar en la pérdida de la identidad y autenticidad del autor. Ser dialógico exige compromiso: sensibilidad y responsabilidad. Dice Marková en este sentido que 'no existen palabras sin hablantes, las palabras tienen historia. No existen palabras sin personas' (Marková, 2003).

Reflexiones a modo de síntesis

1. Comenzamos este capítulo haciendo referencia a la discusión sobre la identidad individual y colectiva, con el objetivo de buscar un marco conceptual más amplio e integrador. Para ello, repasamos cómo otros autores han definido y tratado estos conceptos desde diferentes disciplinas.
2. La aproximación de la *sociología*, se ha centrado en el análisis de la identidad en relación con el contexto y la estructura social. Hemos repasado las diferentes dimensiones de la identidad abordadas por la sociología desde los autores más clásicos, como Marx y Engels (1971), pasando por diferentes enfoques como son el interaccionismo simbólico (Mead, 1934), la

fenomenología (Goffman, 1959), la etnometodología (Garfinkel, 1967) o la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1968), hasta llegar a las posiciones actuales, con Giddens (1991) y Castells (1997) como referentes fundamentales.

- a. Así, Giddens (1991) señala que los recientes cambios sociales y económicos han hecho al individuo más 'autónomo', un 'yo' que es cada vez más independiente de las coacciones materiales y culturales. En este sentido, las identidades serían fuentes de significado para los propios actores sociales, y son construidas por ellos mismos mediante un proceso de individualización.
 - b. Por su parte, Castells (1997) afirma que una persona puede tener múltiples identidades, aunque esa pluralidad sea una fuente de tensiones y contradicciones tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. Para Castells, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Así, lo esencial es cómo, desde qué premisas, por quién y para qué. Esto determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se sitúan fuera de ella y, por ello, no se pueden abordar en términos generales y abstractos: dependen del contexto social.
3. Desde la *antropología*, se ha analizado el proceso de construcción de la identidad en la acción social. Holland y sus colaboradores (1998) señalan que las identidades no están predeterminadas por imposiciones estructurales: más bien, las personas improvisan y son autores de sus propias identidades. Por esto, las identidades nunca llegan ya formadas a las personas o a su entorno social inmediato, sino que se construyen en la práctica (acción) social.
 - a. Nuestro objetivo es articular la relación entre la persona y la sociedad por un camino que no pone énfasis en una dicotomía entre lo sociológico y lo psicológico. En relación con esto Holland (*et al.*, 1998) señala que persona y sociedad son de igual

modo espacios, o momentos, de la producción y reproducción de la acción social. Pero ambos espacios son sustanciales.

- b. Finalmente, proponemos una formulación de la identidad basada en los conceptos de práctica y actividad, propuesta por Holland y sus colaboradores (1998), a partir de las aportaciones de Bakhtin (1981, 1986) y Bourdieu (1977, 1985, 1993). Así, las identidades ‘*practicadas*’ (Holland et al., 1998) o ‘*situadas*’ (Gee, 1999, 2001b) son constructos que pueden ser descritos en referencia a diferentes contextos de actividad.
 - i. El primer contexto de identidad es el *mundo imaginario* (*figured world*; Holland et al., 1998), teniendo en cuenta la dimensión ‘práctica’ con la que algunos de esos *mundos* están socialmente identificados. Las diferentes partes de un *mundo imaginario* conllevan una disposición, identificación social y personificación en tanto que tienen un significado (Bakhtin, 1991).
 - ii. Un segundo contexto relacionado con identidad es el *posicionamiento*. El posicionamiento tiene que definirse como algo más que la división entre si una persona se sitúa ‘aquí’ o ‘allá’ en un momento dado, sino que está inexorablemente ligado al poder, el estatus y el prestigio.
 - iii. El tercer contexto de identidad, el espacio para la ‘construcción’ o ‘creación’ (*space of authoring*; Holland et al., 1998), es la traducción de Bakhtin de lo que es el *mundo ‘normal’* al que se enfrenta cualquier persona o colectivo.
 - iv. El cuarto contexto de identidad, es el de *universo social*, relacionado con la idea de *campo* de Bourdieu (1993), en el que es fundamental entender los

elementos de poder y privilegio de los actores sociales.

4. Las aportaciones de la *sociolingüística* nos llevan al análisis de la formación de la identidad a través del discurso, es decir, del papel que desempeña el discurso en dicho proceso. Los discursos, en este sentido, son entendidos como ‘asociaciones’ de significados, valores, formas de utilizar los lenguajes e interacciones. Estos discursos pueden estar acostumbrados a identificar a las personas como miembros de diferentes grupos sociales.
 - a. Así, Gee, (1999, 2001) define la *identidad socialmente situada* como una forma de actuar, de interactuar, de creer, de valorar y de usar signos, símbolos, objetos y tecnologías para construir y promulgar una identidad particular y socialmente reconocible como un cierto ‘tipo de persona’ haciendo un ‘cierto tipo de cosas’. De este modo, cada persona tiene diversas identidades *socialmente situadas*, formadas en el seno de los diferentes grupos de los que participa. Esto nos lleva a un concepto dinámico de las identidades que, a lo largo de la vida, se crean, se modifican y, en ocasiones, incluso se pierden.
5. Por último, nos centramos en los conceptos de *Bakhtin* (1973, 1981, 1986, 1990) para definir una perspectiva dialógica de la identidad. Partimos de la idea de Bakhtin de ‘*construcción del yo*’, que tiene presencia a lo largo de toda su obra (Morson y Emerson, 1990).
 - a. De este modo, Bakhtin (1986) señala que todas las personas vivimos en un mundo ‘de otros’, construimos el mundo a partir de los otros. Esto es expresado por Bakhtin como una ‘*co-autoría*’ del mundo. De este modo, la identidad o identidades de cada persona se construyen en la frontera entre el ‘yo’ y el ‘otro’, en un diálogo en curso entre los interlocutores, ya sean reales o imaginados.

2ª Parte: Aproximación metodológica

4. Investigar en la escuela: cuestiones metodológicas

Explorando la relación entre teoría y metodología, Bernstein (1996) señala que las teorías en las que, como investigadores, contextualizamos nuestros trabajos, son sistemas de conceptos que explican la realidad y que condicionan la metodología a través de la cual nos acercamos a esa realidad con la intención de conocerla y, por qué no, de transformarla. Por esto, debemos ser conscientes de la importancia del modelo teórico y metodológico en los que enmarcamos nuestro trabajo.

Más concretamente, Bernstein hace referencia a que la teoría, en el campo de la educación, no puede ser ajena a los roles sociales, así como a las identidades de los participantes y, por supuesto, a las relaciones que mantienen entre sí. Esta es una de las razones que podríamos tomar como referencia para explicar por qué partimos de una doble perspectiva metodológica, como a continuación se describe.

En primer lugar, hay que señalar que en esta investigación hemos tomado una doble perspectiva metodológica. Por una parte, una *perspectiva etnográfica* (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland, 2001; Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001), de tal modo que entendemos la escuela como una cultura o un sistema desde la que cobra sentido la actividad de los individuos. Por otra parte, *el enfoque de la investigación-acción* (Reason y Bradbury, 2001), ya que nuestro trabajo se centra en que los participantes en el taller reflexionen sobre sus propias actividades y que tengan presente tanto el análisis de la propia actividad como el

deseo de alcanzar un mayor conocimiento y habilidad en relación con el medio que manejamos.

A partir de aquí es necesario precisar cada una de las dos perspectivas en relación con nuestro trabajo, y la línea en que se presentan, que podemos ver en la Figura 4-1.

Figura 4-1 Etnografía e Investigación-acción



La etnografía como punto de partida

La etnografía, al igual que la investigación-acción, nos permite acortar las distancias entre la teoría y la práctica (Woods, 1986). Por una parte, nos ayuda a identificar las condiciones que favorecen el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otra, nos permite colaborar en la vida cotidiana del aula al integrarnos como un miembro más de la comunidad. Pero si queremos responder a la pregunta ¿qué es *la etnografía*?, entonces nos encontramos con una cuestión que no es fácil de responder con una definición más o menos consensuada. Un buen ejemplo de su complejidad son los trabajos de diferentes disciplinas incluidos en el *Handbook of Ethnography* editado por Atkinson y sus colegas (2005).

Si acudimos a trabajos ya clásicos (Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1986), podemos decir que la preocupación fundamental de la etnografía es la cultura en sí misma; es decir, la etnografía indaga lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa en un escenario concreto tratando de descubrir “desde dentro” sus

creencias, valores, perspectivas, motivaciones y cómo éstas van evolucionando de unas situaciones a otras y a lo largo del tiempo (Woods, 1986).

En los numerosos campos en los que la etnografía es uno de los métodos de investigación utilizados, podemos encontrar una enorme diversidad tanto en los planteamientos como en la práctica. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), hay notables desacuerdos en la forma de entender los rasgos principales de la etnografía: si debe ser la promoción del conocimiento cultural (Spradley, 1980), la investigación detallada de patrones de interacción social (Gumperz, 1981) o un análisis holista de las sociedades (Lutz, 1981). En ocasiones la etnografía es retratada como un método esencialmente descriptivo, o como una forma de ‘contar historias’ a través de narrativas (Walker, 1981); otras veces, en contraste con lo anterior, el énfasis está en construir o comprobar teorías (Denzin, 1994).

Desde un punto de vista etnográfico, uno de nuestros objetivos es colaborar con los docentes a partir de la experiencia que nos aporta conocer de cerca los problemas que se plantean en la vida cotidiana del aula, a través de la investigación.

En trabajos anteriores, que se han ocupado de explorar las características de numerosos trabajos etnográficos, Hammersley y Atkinson (1994) atribuyen a la etnografía los siguientes rasgos:

1. Concede un mayor énfasis a la naturaleza social del fenómeno que al hecho de contrastar una hipótesis respecto de él.
2. Existe una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados de acuerdo con un sistema de categorización o clasificación cerrado y propuesto con anterioridad.
3. Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad.
4. El análisis de datos implica una interpretación explícita del significado y funciones de las acciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones donde la cuantificación y el análisis estadístico desempeñan un papel secundario.

Además de estas características que proponen Atkinson y Hammersley, hay algunas dimensiones que definen las investigaciones etnográficas desde la posición del investigador. Davies (1999) señala como rasgos fundamentales la necesidad de una estrecha relación entre el investigador y los sujetos, así como un conocimiento profundo del contexto y del amplio abanico de factores que explican un determinado fenómeno y una gran habilidad para comprender y mediar entre ‘diferentes formas de construir la realidad’.

Al realizar un análisis en profundidad de aspectos de la vida social tal y como suceden en los escenarios de la realidad, asumimos que los fenómenos sociales sólo pueden ser entendidos en su contexto, como parte de la situación y el escenario en que se producen, entendiendo el contexto en un sentido amplio: más allá del contexto ‘concreto’ de la situación o el micro-nivel. Por ello, es fundamental que el investigador ‘esté presente’, es decir, que se comprometa en determinados aspectos de las vidas de sus informantes. En este sentido, una de las peculiaridades de la observación participante como trabajo de campo en etnografía es la manera en que el investigador y las relaciones que establece sirvan como vehículos esenciales para licitar los resultados y las conclusiones. Con toda seguridad no hay otra forma de investigación académica en la que las relaciones de intimidad y familiaridad entre el investigador y los ‘sujetos’ sea precisamente el medio fundamental de investigación, y no un impedimento (Amit, 2002).

Así, se concede máxima importancia a la perspectiva de los participantes (‘emic’), al plantear el análisis como un proceso de interpretación en que están directamente involucrados tanto el investigador como los ‘investigados’. Por ello, un aspecto decisivo a considerar es la necesidad de negociar con los participantes el papel del investigador en el campo. El problema en relación con el acceso al campo no termina con el ‘permiso’ para realizar nuestro trabajo; no está resuelto hasta que conseguimos garantizar el acceso a todo el conjunto de datos disponibles en él. En las diferentes dimensiones del escenario en que investigamos encontramos diferentes actitudes por parte de los participantes, que no ofrecerán la misma apertura a nuestra observación, no todos los participantes tendrán la misma disposición para hablar y, de los que la tienen, algunos no están preparados, o no son capaces, de ofrecer toda la información que podrían darnos. De este modo, la negociación del acceso y el papel

del investigador en el campo es una cuestión especialmente relevante en la investigación etnográfica. En este punto la negociación toma dos caminos diferentes, aunque no desconectados: Por una parte, es fundamental una discusión y negociación explícita del rol del investigador con los propios participantes, más aún que con quienes nos han ‘permitido’ el acceso (en este caso, con los alumnos o maestros que participan en los talleres por encima de las discusiones con la dirección del centro); por otra parte, es necesario llevar la negociación al terreno que nos permita tomar una posición idónea para conseguir los datos que pretendemos analizar (Hammersley y Atkinson, 1994).

En cuanto al diseño de la investigación, en la etnografía se trabaja con diseños de investigación relativamente abiertos. Por una parte, es necesario reconocer que, a diferencia de otros métodos de investigación social, el desarrollo de una investigación etnográfica no puede estar predeterminado. Pero esto no elimina la necesidad de una planificación previa del trabajo de campo, y tampoco que el comportamiento del investigador en el campo deba ser poco sistemático o azaroso, sino que es fundamental ajustarse a las situaciones que surgen tomando ‘el camino de menor resistencia’ (Warren, 1974). En este sentido, el diseño de investigación debería ser un proceso reflexivo que esté sujeto a revisiones y modificaciones a lo largo de todas las fases de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994).

Por último, es importante señalar que la etnografía es, por la naturaleza de los datos que pretendemos recoger en el campo, un método de investigación que se basa en múltiples técnicas, como son la observación, grabaciones de audio y video, análisis de documentos y materiales, entrevistas, etc.

De este modo, podemos ver un reflejo de estas características en relación con el desarrollo de este trabajo, por lo que podemos enmarcarlo en esta perspectiva metodológica. Sin embargo, el hecho de haber participado activamente en colaboración con el docente en el trabajo del aula, nos lleva a plantear una doble dimensión metodológica en este trabajo.

¿Transformar la realidad?

El criterio que nos permite diferenciar entre los dos enfoques que se abordan en este trabajo es el grado de implicación del investigador en la transformación de la realidad y las consecuencias de su intervención cuando la convierte en objeto de estudio. De nuevo nos encontramos ante una línea continua en cuyos extremos se encuentran dos posiciones muy distintas.

Un ejemplo de la implicación del investigador en la realidad que está analizando es el '*experimento situado*'. Este concepto procede de los trabajos de Scribner y Cole a comienzos de los años 70 y la noción surge en relación con la validez ecológica de los 'experimentos'. Se busca un acercamiento a la realidad diferenciando distintas dimensiones o variables, sin que el sujeto que participa en dicha actividad se vea obligado a cambiar su meta para adecuarla a la del experimentador (Cole, Engeström y Vasquez, 1997; Scribner, 1997). El estudio de Scribner (1984) "*The working intelligence*" puede considerarse paradigmático en esta línea.

Por otra parte, como ejemplo de investigación participante, podemos señalar en el campo de la educación de docentes los trabajos de Gordon Wells entre los que cabe destacar '*Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry*' (Wells, 2001) y donde se incluyen trabajos de distintos docentes. En una línea similar creo que puede también considerarse un claro ejemplo de investigación participante el reciente trabajo de Barbara Rogoff que ella escribe como autora e investigadora en una comunidad educativa (Rogoff, Turkanis y Bartlett, 2001).

Sin embargo, es muy significativo un trabajo de Rogoff que podría representar una posición de mediadora entre ambas perspectivas (Rogoff, Mosier y Mistry, 1993), en el que trata de hacer compatibles una perspectiva 'ética', buscando la objetividad a través de la comparación entre fenómenos y generando un conjunto de principios generales desde los que explicar la actividad, y una perspectiva 'émica', de acuerdo con la cual el investigador quiere captar la perspectiva de los participantes y el significado de su actividad en contexto.

En relación con nuestro trabajo, podemos afirmar que nuestro interés no se reduce a comprender las acciones de los participantes, sino que también pretendemos transformar la realidad desde un trabajo en colaboración con ellos. Por ello, debemos considerar que tiene una doble perspectiva metodológica y que nos acercamos también a la realidad desde la investigación-acción.

El papel de la investigación-acción

En este punto la perspectiva metodológica adoptada se relaciona con nuestro objetivo didáctico, puesto que nuestro interés no se reduce a comprender las acciones de los participantes, sino que también pretendemos transformar la realidad desde un trabajo en colaboración con ellos.

Al igual que sucede con la etnografía, la investigación-acción, nos permite acortar las distancias entre la teoría y la práctica. En la línea que señalábamos en el punto anterior algunas de las características de la etnografía, Cohen y Manion (1994) señalan diferentes dimensiones de la investigación-acción que también se pueden apreciar en nuestro trabajo:

1. Solucionar problemas en situaciones concretas, en nuestro caso, contribuir a diseñar estrategias que faciliten procesos de comprensión en el alumnado.
2. Formar parte de un proceso de formación/capacitación del profesorado ya que suponemos que su participación en la investigación contribuirá no sólo a analizar críticamente la propia actividad, sino también el contacto con materiales teóricos desde los que podrán diseñarse nuevas prácticas.
3. Posibilitar la incorporación de innovaciones metodológicas en el ámbito docente.
4. Estimular la colaboración entre investigadores y docentes, así como también la integración interdisciplinaria.
5. Proporcionar y generar sistemas de análisis de las propias prácticas y, especialmente, del material de enseñanza que usan los docentes.

De la importancia que en la actualidad está cobrando esta metodología da cuenta el '*Handbook of action-research*' editado por Reason y Bradbury (2001) en el que se incluyen numerosos artículos sobre el tema planteados desde múltiples perspectivas. Pero no podemos decir que estemos ante algo realmente nuevo. Por ejemplo, el trabajo ya clásico de Kemmis (1992) nos parece interesante para abordar este enfoque. Siguiendo sus aportaciones muy de cerca nos centraremos primero en las distintas relaciones entre la persona que investiga y las personas investigadas. Resumiendo cada una de ellas y aludiendo el papel que desempeña el investigador o investigadora, nos encontramos, en primer lugar, con la *investigación en tercera persona*, que sería propia de los métodos positivistas. En este caso las personas investigadas son tratadas como objetos y se trata de explicar sus acciones. Tras esta concepción se esconde el deseo de controlar las circunstancias y consecuencias mediante el control de las acciones de las personas. En segundo lugar estarían los métodos interpretativos que, siguiendo con la misma imagen hacen uso de una *investigación en segunda persona*. Existe un diálogo entre la persona que investiga y la que es investigada, tratando de este modo de comprender la actividad humana. Subyace tras esta perspectiva un cierto interés por la acción que investigadores y participantes ejercen sobre la realidad buscando el significado, importancia y naturaleza de las consecuencias de sus acciones dentro del contexto de las circunstancias humanas, sociales e históricas bajo las que actúan. Y, por último, la *investigación en primera persona* se refiere a los métodos críticos, como la investigación-acción participativa. Se dirigen a las personas investigadas en primera persona; como 'yo', o más usualmente, como 'nosotros'. En la investigación crítica, el investigador procura desarrollar o mejorar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de acciones participativas (Kemmis, 1992).

Kemmis señala que la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente a la mejora de la educación, la constituye el enfoque crítico auto-reflexivo de la investigación-acción participativa. Señalaremos que este tipo de investigaciones busca la unidad entre la teoría y la práctica al analizar la realidad cotidiana del aula, rompiendo esquemas como el de la división entre las personas dedicadas a la investigación y a la enseñanza.

“Si la finalidad de la investigación educativa es mejorar la educación, entonces una gran parte de la investigación actual en educación no ha cumplido con esta tarea. Muchas veces no nos ayuda a transformar la educación porque no entiende de manera adecuada la naturaleza y los problemas del cambio” (Kemmis, 1992).

En este sentido, nuestra meta, como investigadores, es mejorar la educación tratando de ofrecer los resultados de esta experiencia en donde utilizamos las nuevas tecnologías como instrumentos de aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo se puede considerar como una investigación con una doble perspectiva metodológica, como ya señalábamos anteriormente: por una parte, etnográfico y, por otra, de investigación acción.

Diseño del estudio

El estudio que aquí se presenta ha sido diseñado siguiendo la perspectiva de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1986; Hymes, 1974; Saville-Troike, 2003), aplicada en escenarios educativos (Maybin, 1987, 1996a). Nos interesa especialmente el estudio de nuevas prácticas de alfabetización (Barton, 1998, 2000; Gee, 1996, 2000, 2003; Street, 1997, 1999, 2000) surgidas del uso de nuevas Tecnologías de Información Comunicación (TIC) en el ámbito de la educación.

Las prácticas de alfabetización que hemos analizado en este trabajo, han sido la construcción en colaboración de un conjunto de paginas Web sobre violencia en los medios de comunicación, por parte de un grupo de niños y niñas de Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en un Colegio Público en la ciudad de Alcalá de Henares, Madrid.

Acceso al campo y diseño del taller

Para comenzar el proyecto, entramos en contacto con un maestro del centro, que estaba interesado en los talleres que habitualmente realizamos (Cruz, Martínez-

Borda y Hernández, 2002; García-Varela, del Castillo y Martín, 2002; Lacasa, Mudarra, del Castillo, García-Varela y Martínez-Borda, 2002; Lacasa y Reina, 2004). En este centro hemos estado trabajando durante los últimos cinco años realizando diversos talleres, tanto en horario escolar, trabajando en colaboración con el maestro en el aula (como es este caso), como talleres extraescolares (del Castillo, García-Varela y Lacasa, 2003; García-Varela y del Castillo, 2004a, 2004b; Martínez-Borda y Sánchez, 2004; Martínez-Borda y Vélez, 2004).

Así, nos reunimos con el maestro para proponerle participar en este taller (que finalmente llamamos '*Contra-violencia*') para reflexionar con los niños y niñas de los que él era tutor sobre los contenidos violentos de los medios de comunicación y, a la vez, aprender juntos a utilizar las nuevas tecnologías de una forma contextualizada. El maestro aceptó nuestra propuesta y comenzamos a planificar la estructura y horarios del taller.

El taller tuvo lugar en un plazo de tres semanas (11 de febrero al 6 de marzo), con una clase de niños y niñas de Primer curso de ESO que no tenía experiencia en la realización de este tipo de talleres y que, además, sólo uno de los niños que participó en el taller había construido una página Web antes. El maestro tampoco tenía experiencia en el uso del ordenador e Internet, ni en la construcción de páginas Web, pero estaba dispuesto a aprender sobre ello como parte de un proceso de formación que le permitiera aprovechar el taller para transformar su práctica docente en el futuro. Antes de comenzar con el taller, mantuvimos dos reuniones con el maestro para hablar sobre la manera de poner en funcionamiento el taller por un camino que respondiera de forma efectiva a nuestros intereses como profesor e investigador respectivamente. En total, el taller tuvo un total de nueve sesiones, siete de aproximadamente una hora y dos de unos 45 minutos, que tuvieron lugar en tres semanas (cuatro la primera semana, tres la segunda y las dos últimas sesiones la tercera semana). Las actividades realizadas en todas las sesiones fueron planificadas a medida que avanzamos en el taller. De ahí que las diferentes fases del taller fueran definidas posteriormente. Al finalizar cada sesión planificábamos la siguiente teniendo en cuenta el desarrollo del taller hasta ese momento. Nuestro objetivo fue tener construido un sitio Web sobre la violencia en los medios de comunicación antes

del final del taller, para poder discutir sobre su diseño y contenidos en, al menos, una última sesión.

En la Tabla 4-1 introducimos una síntesis de las diferentes sesiones que tuvieron lugar en el taller. En ella, tenemos una primera aproximación a los cambios que se fueron produciendo a través del tiempo. En esta tabla se trata de resumir: a) el material que se recogió, siempre de forma etnográfica; b) las situaciones en las que los niños y niñas trabajaron, diferenciando si lo hicieron en gran o pequeño grupo; y, sobre todo, c) el objetivo y la actividad programada para esa sesión y el modo en que los niños la llevaron a cabo.

Tabla 4-1 Síntesis del proceso didáctico en el taller

	OBJETIVO PROPUESTO	ACTIVIDAD DESARROLLADA	MATERIAL DE ANÁLISIS
Previa	Llegar a un acuerdo sobre los objetivos del taller	Preparación del taller con el maestro	1 cinta audio (60 min)
1	Generar la discusión para comenzar a reflexionar sobre los contenidos de la televisión	Introducción y discusión sobre cómo se hará el taller. Se propone un escrito sobre: "¿qué es para ti la violencia?" Se propone que los alumnos/as graben en vídeo alguna situación de violencia que aparezca en televisión.	3 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min)
2	Llevar a cabo una discusión sobre sus ideas en relación con los contenidos	Presentación de los alumnos/as y lectura de algunos de sus escritos sobre la violencia.	5 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min)
Entre- vista	Re-orientar el taller	Entrevista con el maestro.	1 cinta audio (60 min)
3	Comenzar a generar sus propios contenidos a partir de la discusión sobre temas concretos	Formar grupos y tomar decisiones sobre las tareas a realizar por cada grupo (cada grupo se encargará de una página). Vemos los vídeos que han grabado los alumnos/as sobre violencia.	5 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min)

4	Ayudar a concretar los objetivos de los trabajos en pequeño grupo	Se concretan los contenidos que trabajará cada grupo para incluir en su página y comienzan el trabajo.	5 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min) 1 cinta S8 (60 min)
5	Trabajar en el contenido que cada grupo quiere publicar	Continúa el trabajo en grupos y se van cerrando los contenidos.	5 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min) 1 cinta S8 (60 min)
6	Reflexionar sobre cómo va quedando su trabajo	Llevamos el portátil y enseñamos a los alumnos/as por grupos cómo está quedando la página. Con ellos vamos precisando la apariencia final de las páginas. Mientras, el resto de los grupos sigue trabajando.	5 cintas audio (60 min) 1 cinta vídeo (90 min) 1 cinta S8 (60 min) 1 carrete 35mm
7	Poner en común el trabajo de todos los grupos	Enseñamos la página a todo el grupo con el cañón y discutimos en grupo los títulos de cada página y qué incluirían en cada una. Los grupos van cerrando el trabajo. Buscan en Internet imágenes para incluir en sus páginas.	1 cinta audio (90 min) 5 cintas audio (60 min) 2 cinta vídeo (90 min) 2 cintas S8 (60 min) 1 carrete 35mm
8 9	Discusión y puesta en común de las conclusiones del taller	Les enseñamos la página terminada y les preguntamos si quieren incluir alguna cosa más en cada una de las páginas. En la segunda parte de la sesión hacemos una discusión sobre cómo ha sido el taller y qué conclusiones han sacado.	5 cintas audio (60 min) 2 cintas audio (90 min) 2 cinta vídeo (90 min) 2 cintas S8 (60 min)

Participantes

En este taller participaron 21 niños y niñas de Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (11 niños y 10 niñas / 12-13 años de edad), que trabajaron en situación de gran grupo, en las sesiones de discusión general, y de pequeño grupo

(grupos de cuatro), en las sesiones de trabajo sobre los contenidos de cada una de las páginas Web que estaban desarrollando.

Sesiones de trabajo en gran grupo

Las sesiones de gran grupo comenzaban habitualmente con una introducción a la actividad por parte del maestro, o con una síntesis de lo que llevábamos avanzado hasta ese momento, aunque en alguna ocasión, el maestro pidió al investigador lo hiciera. No obstante, las sesiones de pequeño grupo también comenzaban con una introducción similar, y después se separaban por grupos para continuar con su trabajo.

Las dos primeras sesiones estuvieron destinadas a generar un espacio de reflexión y discusión sobre los contenidos de los medios, así como la planificación del trabajo en el taller. En el caso de las dos últimas sesiones, el objetivo fue compartir el trabajo de todos los grupos, para lo que visualizamos la apariencia de la página Web. Esto contribuyó a mantener la idea de estar realizando un sitio Web que contenía varias páginas, pero que no dejaba de ser un todo y, por tanto, debía ser coherente como conjunto (no repetir o solapar contenidos, mantener una imagen equilibrada en el diseño, etc.). Además, en estas sesiones se elaboraron las conclusiones.

Sesiones de trabajo en pequeño grupo

El motivo por el que se dividieron los niños y niñas en grupos de cuatro para el diseño y desarrollo de las páginas Web fue la organización de la estructura del taller que se decidió, a partir de un fuerte interés del maestro, en una discusión de grupo con todos los niños y niñas que participaron en el taller en la tercera sesión. En esta sesión, en la que tuvo un papel muy importante el maestro, decidieron cuál sería la forma de trabajar en los contenidos y cómo querían organizarse. Los grupos se formaron según los propios intereses de los niños y niñas, ya fuera por amistad o por un interés común en el tema que trataría dicho grupo.

Cada grupo trabajó en una dimensión específica del tema que nos ocupaba, que fue también decidida por ellos mismos. El maestro fue, por supuesto, un participante activo, liderando las sesiones de discusión en gran grupo y ofreciendo soporte en el trabajo sobre los contenidos y el diseño de cada página en las sesiones de trabajo en pequeño grupo. En este sentido, el maestro dirigió continuamente asuntos de diseño multimodal, contenidos y habilidades de trabajo en colaboración.

El investigador también fue un observador participante durante todas las sesiones, llevando a cabo el control sobre la grabación de audio y video de las actividades y tomando notas de campo sobre cuestiones relevantes de cara a los sumarios que realizaría al finalizar cada sesión, pero también dando soporte a los niños y niñas tanto en relación con el diseño de la página Web, como con la estructura, organización o redacción de los contenidos, siempre que ellos lo requirieron. Por último, también participaron en algunas de las sesiones otros miembros del equipo de investigación interesados en asistir para colaborar en el taller.

Fases de la investigación

El objetivo de este apartado es describir con mayor precisión las diferentes fases que han estado presentes en esta investigación. Sin olvidar que todos los procesos implicados están conectados entre sí, los presentamos aquí en dos bloques: la *planificación del trabajo* y la *recogida de los datos* con la voluntad de lograr una mayor claridad en la exposición.

Como ya hemos comentado, en la etnografía se trabaja con diseños de investigación relativamente abiertos. Aunque el desarrollo de una investigación etnográfica no puede estar totalmente predeterminado, es fundamental una planificación del trabajo de campo, y una organización sistemática y rigurosa de la observación. El diseño de esta investigación ha sido un proceso reflexivo y crítico, sujeto a constantes revisiones y modificaciones a lo largo de todas sus fases. Para describir esta planificación y organización del trabajo de campo, veremos el proceso

que seguimos en el desarrollo de la investigación desde el planteamiento de los objetivos iniciales hasta el final del trabajo de campo etnográfico.

Planear el trabajo

En los primeros pasos de la investigación, es necesario planear una serie de cuestiones antes del trabajo de campo, como son las preguntas de investigación y la revisión bibliográfica. Estas cuestiones son, como señalábamos, *previas* al trabajo de campo, pero no finalizan cuando se ha logrado *entrar* en él. Como señalan Lacasa y Reina (2004), una investigación comienza siempre con una o varias preguntas, aunque esto no significa que esa o esas cuestiones no puedan cambiar o ser modificadas conforme se va avanzando, de tal forma que las nuevas preguntas se construyen a partir de las iniciales. En este sentido, es importante la revisión bibliográfica en tanto que puede orientar los planes del investigador, permitiéndole avanzar por caminos muchas veces inesperados, como hemos visto reflejado en nuestro propio caso en lo que se refiere al tema de la construcción de la identidad.

Para comprender mejor las preguntas concretas que han orientado el trabajo de investigación que ahora presento es importante señalar que forma parte de un proyecto más amplio en el que existieron, al menos en su comienzo, dos grandes objetivos, uno didáctico y otro de investigación, relacionados con la propia metodología seguida en el trabajo:

1. El objetivo de investigación era analizar cómo los contenidos de los medios de comunicación contribuyen a introducir la vida cotidiana en las aulas y, más concretamente, examinar las interacciones que se producen entre distintos tipos de discurso cuando se reconstruyen en la clase los contenidos mediáticos a través de la lengua oral y escrita y con la ayuda de las nuevas tecnologías.
2. Desde una perspectiva didáctica el objetivo era convertir los medios de comunicación en herramientas que ayuden a pensar y trazar un camino desde el que el mundo escolar se aproximara al cotidiano.

En este sentido, las preguntas se fueron matizando progresivamente y los objetivos que han orientado esta investigación se fueron concretando. Aunque se exponen en la introducción, conviene recordarlos para entender el desarrollo de la metodología de este trabajo:

1. Diseñar **escenarios educativos** innovadores que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con nuevas formas de alfabetización a través de las nuevas tecnologías.
2. Examinar la génesis de una **comunidad de aprendices** en este contexto formada por los niños y las niñas, el maestro y los investigadores que participan en el taller.
3. Considerar el **papel del grupo** en el proceso de aprendizaje y alfabetización en relación con la formación de la identidad.
4. Reconocer las **estrategias socio-cognitivas de soporte o guía que emplea el maestro** en escenarios donde se manejan sistemas de comunicación multimedia.
5. Analizar el **proceso de formación de una identidad colectiva** en el seno de la comunidad de aprendices que se crea en el escenario educativo del taller.
6. Estudiar la **interacción de las dimensiones éticas y estéticas** de la acción humana en el proceso de alfabetización que tiene lugar en el taller.

En resumen, nuestro interés se centraba en establecer relaciones entre diversos escenarios educativos que estuvieran presentes tanto en la escuela como en la familia. El ordenador, así como el uso de Internet, se constituyeron en esos momentos en ámbitos esenciales para permitir tender puentes entre dichos escenarios, utilizando como instrumento privilegiado los distintos códigos que están presentes en ellos. Trabajar sobre los medios de comunicación parecía un ámbito que permitiría educar a personas alfabetizadas en los lenguajes audio-visuales, un mundo en el que las niñas y los niños están inmersos desde que nacen pero que aprenden por sí mismos y, habitualmente, con muy escasa ayuda de los adultos.

Entrar en el “campo”: un escenario donde investigar

Para llegar a estar integrado en el campo y ser un observador realmente participante, la cuestión clave puede formularse así: ¿cómo alcanzar un lugar propio en las relaciones con los demás? En este contexto es necesario tener en cuenta dos cuestiones: por una parte, la actitud, por otra, las relaciones en sí mismas. En cuanto a la actitud, es importante considerar que el investigador en el campo es siempre un aprendiz, además no puede dejar de considerar que su presencia en ese entorno depende siempre de que los demás le concedan el permiso, como señala Jackson (1991) *“la tarea del trabajador en el campo no es decidir si la gente debe hacer lo que hace, es encontrar lo que hacen y lo que esto significa”*. Por su parte, las relaciones tienen lugar en un marco de creencias y expectativas. Las personas no interactúan directamente con los otros, sino a través de definiciones culturales, expectativas, roles, etc. Por ello el investigador debe considerar tanto su propio papel dentro del campo como la manera de negociar ese papel con los participantes.

Sin embargo, una vez dentro del campo el primer paso es registrar lo que se observa. Aquellas observaciones que no se registran no son datos, por ello gran parte del trabajo de campo consiste en escribir, aunque a veces el investigador debe escribir en su memoria hasta que tenga tiempo para registrarlo de otra manera, ya que cualquier otra técnica puede resultar intrusiva en algunas ocasiones (Lacasa y Reina, 2004). La observación no puede olvidar las particularidades y, en este sentido, hay que considerar que nos enfrentamos a actividades situadas (Lave y Wenger, 1991), es decir, contextualizadas en entornos culturales y que llevan tras sí interacciones intencionales de los participantes. Por ello seguramente serán necesarias descripciones minuciosas de lo que ocurre. El reto no es encontrar algo para registrar sino cómo registrarlo, por ello es preciso ser selectivo en las observaciones. Entre los recursos que podemos utilizar para registrar los datos encontramos aquellos que nos ayudan en la observación directa, en nuestro caso las anotaciones directas, la elaboración de sumarios, los registros a través de grabaciones en audio o en video, las fotografías, etc.

Como ya hemos señalado, el taller que realizamos en relación con esta investigación se desarrolló en un Centro Público de Alcalá de Henares situado en un

barrio de nivel socioeconómico bajo. El centro estaba organizado como otros muchos Colegios Públicos, con las ventajas e inconvenientes para niños, niñas y docentes que cualquier escuela similar. Excepcionalmente, en este centro se impartían los dos primeros cursos de Educación Secundaria puesto que no se habían trasladado aún a un Instituto de Educación Secundaria.

Figura 4-2 Nuestro taller convertido en un escenario educativo

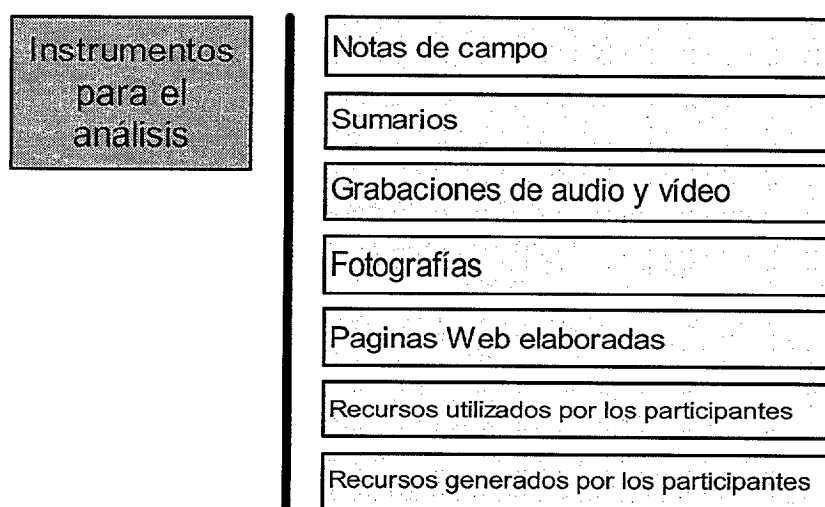


Generar y recoger los datos

El proceso mediante el cual recogemos, y también generamos, los datos que van a ser el corazón de la investigación, está mediado por infinidad de instrumentos, algunos de los cuales ni siquiera podemos prever, de tal modo que una vez dentro del

aula, debemos registrar todo lo que se observa, en vista de la importancia que cobran en ocasiones cuestiones que en un primer momento no podíamos esperar. En este sentido, son numerosos los instrumentos que nos han ayudado a registrar y analizar posteriormente la densidad de los datos, entre los que se encuentran las grabaciones de audio y de vídeo, las fotografías, los materiales manejados y los generados por los participantes en cada sesión, el estado de la página Web de cada grupo al final de cada sesión, las notas de campo, los sumarios de las sesiones, etc. A continuación vamos a analizar el papel de algunas de estas técnicas, que analizamos en la medida en que consideramos su presencia relevante en el contexto de esta investigación.

Figura 4-3 Instrumentos mediadores en el proceso de recogida de datos



Notas de campo y sumarios

Una de las técnicas de recogida de datos que utilizamos fue el registro de las observaciones de campo por medio de anotaciones, que fueron corregidas, ordenadas y estructuradas posteriormente, al final de cada sesión. El objetivo de esa re-elaboración de las notas de campo responde a la voluntad de clasificar los datos con mayor claridad. Para ello, esa reconstrucción se realizaba en colaboración con el resto de investigadores que había participado en el taller en esa sesión, con el fin de

construir una '*representación compartida*' (Wertsch, 1998) de lo que allí había sucedido. La diferencia fundamental entre ambas formas de registro de observaciones es que, mientras que las notas de campo facilitan una reconstrucción narrativa con significado para el investigador, los *sumarios* favorecen una combinación entre lo narrativo y lo analítico.

Así, construimos una serie de *sumarios*, que son *reconstrucciones narrativas* de cada una de las sesiones del taller, y que se han integrado como un elemento más con el resto de fuentes de datos en el programa de análisis NVivo 2.0. En el siguiente capítulo, veremos una descripción de estos *sumarios* en la Tabla 5-2 Documentos tipo "*memo*" incluidos en el proyecto).

En cualquier caso, es obvio que no se puede registrar absolutamente todo por medio de las notas de campo y los *sumarios*. Por ejemplo, como señalan Lacasa y Reina (2004) las notas de campo pueden recoger aquellas impresiones que una cámara nunca recogería y que son aquellas que dan sentido a escenas que muchas veces se suceden sin demasiada conexión entre ellas. Por eso, es importante recurrir a otras técnicas que nos permitan recoger otros aspectos de la realidad que se pueden escapar a las notas de campo; el objetivo es utilizar el mayor número de técnicas que nos sea posible para recoger datos, con el fin de abarcar el mayor espacio posible de la realidad en la que estamos inmersos, ya que realmente todas estas técnicas son complementarias.

El diario de campo contribuye a que el investigador reconstruya progresivamente una perspectiva global y significativa, frente a otros elementos que podrían dar una visión más dispersa de la realidad. De este modo, las notas de campo se convierten en un instrumento a partir del cual podemos reconstruir la historia del taller. Sin embargo, no hay unas características concretas y cerradas de este tipo de anotaciones, ya que pueden incluir descripciones, reflexiones, interpretaciones o incluso una reconstrucción narrativa de lo que está sucediendo. Es interesante lo que señala Denzin (1989) en este sentido:

“Una descripción en profundidad aporta algo de lo que una persona está haciendo. Va más allá del mero hecho y de las apariencias superficiales. Presenta el detalle, el contexto, la emoción y las redes

sociales que unen a unas personas con otras. Esta descripción evoca emoción y sentimientos. Inserta la historia en la experiencia. Establece el significado de una experiencia, o una secuencia de acontecimientos, para la persona o personas en cuestión. (...) En una descripción de este tipo se oyen las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de los individuos que interactúan” (Denzin, 1989)

Grabaciones de vídeo y audio

Las grabaciones de audio y vídeo nos permiten volver una y otra vez a ver y escuchar cada una de las sesiones. Se pueden considerar como un *apoyo* a la memoria, que nos facilita la profundización en los significados de lo que sucedió en el aula.

En cualquier caso, debemos partir de que, pese a que el objetivo de una cámara reproduce ‘fielmente’ aquello que está captando, es importante tener claro que aquello que registra dicho objetivo es sólo una parte de la realidad. En este sentido, es posible que una persona que sólo tuviese acceso a las cintas de vídeo y audio, sin haber presenciado las situaciones en el campo, tuviera una imagen bastante diferente de lo que fue el taller. En nuestro caso, el número total de grabaciones sumaba 17 cintas de vídeo y 43 cintas de audio, que recogen lo que sucedió en las 9 sesiones que tuvo el taller, como se puede ver en la Tabla 4-1 *Síntesis del proceso didáctico en el taller*

Figura 4-4 Recogiendo los datos con grabaciones de vídeo y audio



Para realizar las transcripciones, hemos anotado tanto los diálogos mantenidos por los participantes, lo que supone un porcentaje muy elevado del contenido del documento, como algunas descripciones e interpretaciones de los investigadores que podían contribuir a comprender mejor lo que estaba sucediendo en una situación concreta.

En último término, es importante señalar que la presencia de las cámaras y las grabadoras no supuso en ningún momento un elemento de distorsión en el taller, ya que las niñas y los niños, así como el maestro, integraron rápidamente las cámaras y las grabadoras como un elemento más del escenario del taller, por lo que no generaron interferencias en la actividad del taller ni plantearon dificultades a sus miembros.

La página Web

Por otra parte, el ‘estado actual’ de la propia página Web de cada grupo al final de cada sesión del taller nos ofrece también un elemento de análisis útil para observar dos cuestiones bien distintas:

1. Por una parte, la evolución del trabajo durante esa sesión, tomando como referencia el ‘*estado actual*’ de la página Web al final de la sesión anterior;
2. Por otra, una referencia sobre los cambios que se han ido produciendo en la orientación de los contenidos, y el propio diseño de la página tras momentos claves del taller. Un ejemplo en este sentido es la sesión en la que todo el grupo pudo ver el estado de cada una de las páginas Web, ya que, para algunos de los grupos, el trabajo que estaban realizando sus compañeros sirvió como referencia para los cambios que se produjeron en sus páginas.

Materiales escritos y dibujos

Los diferentes materiales gráficos y escritos producidos por las niñas y los niños, suponen también un apoyo fundamental en la reconstrucción del proceso, ya que dan una imagen muy interesante del cambio entre la primera idea que manejaba uno de los participantes cuando pensó en incluir algo en la página Web de su grupo y el resultado final plasmado en la propia página Web. Además, contribuyen también a la interpretación de los significados que los participantes atribuyen a las situaciones.

De este modo, los diferentes materiales producidos por las niñas y los niños constituyen un apoyo útil a la observación. Por esta razón, fuimos almacenando todos los documentos que nos servirían de ayuda para la reconstrucción posterior de los acontecimientos.



Figura 4-5 Dibujo realizado por una de las niñas del grupo que realizó la encuesta.

Fotografiar la realidad

En último término, es interesante hacer aquí referencia a la utilidad de las fotografías a partir de lo que señalan Lacasa y Reina (2004) en relación con las palabras de Walker y Wiedel (1985) sobre esta técnica:

“(Las fotografías) pueden acelerar la relación, comprometer gente en la investigación y ofrecer anécdotas y colecciones de datos, con lo que se imprime velocidad a los procesos, a veces muy largos, de construcción de las relaciones de trabajo de campo y de localización de informantes de confianza” (Walker y Wiedel, 1985:213; citado en Lacasa y Reina, 2004).

En este sentido, a partir de la forma en que se considera el uso de fotografías en investigación por estos autores, podemos decir que para nuestro trabajo ha

supuesto una forma de mostrar lo que estaba sucediendo en ese momento del taller y, por tanto, la propia realidad en sólo una imagen. Gracias a ello, en ocasiones ha sido posible volver atrás con los participantes para revivir muchas situaciones concretas que cobraban importancia en un momento dado y que estaban ya casi olvidadas.

Las fotografías tomadas a lo largo del taller fueron un elemento que resultó más familiar a los participantes que las grabaciones de audio y video a la hora de retomar momentos anteriores del taller o de tratar de reflejar de alguna manera el trabajo que habían realizado en su propia página. Así, en un primer momento los niños y niñas pretendieron incluir en sus páginas algún fragmento de vídeo para que *'se les viera trabajando'*, pero más tarde, al manejar ellos mismos las cámaras de fotos y ver las fotografías ya reveladas, decidieron incluir una foto de cada uno de los grupos que habían estado desarrollando las diferentes páginas, en la cabecera de cada una de ellas, junto al título, para identificarse de una forma más definitiva con el diseño y desarrollo de las mismas. Esto es un ejemplo más de su implicación a nivel de construcción de la identidad en este trabajo..

Figura 4-6 Niñas del grupo "El preguntón respondón" haciendo su encuesta



Reflexiones a modo de síntesis

1. Comenzamos este capítulo citando a Bernstein (1996), cuando señala que la teoría, en el campo de la educación, no puede ser ajena a los roles sociales (y las identidades) de los participantes y, por supuesto, a las relaciones que mantienen entre sí. Esta es una de las razones que podríamos tomar como referencia para explicar por qué partimos de una doble perspectiva metodológica:
 - a. Por una parte, *el enfoque de la investigación-acción* (Reason y Bradbury, 2001), ya que este trabajo se centra en que los participantes en el taller reflexionen sobre sus propias actividades y que tengan presente tanto el análisis de la propia actividad como el deseo de alcanzar un mayor conocimiento y habilidad en relación con el medio que manejamos. En este sentido, se relaciona con un objetivo didáctico, ya que nuestro interés no se reduce a comprender las acciones de los participantes, sino que también pretendemos transformar la realidad desde un trabajo en colaboración con ellos.
 - b. Por otra parte, una *perspectiva etnográfica* (Atkinson, et al., 2001; Castanheira, et al., 2001), de tal modo que entendemos la escuela como una cultura o un sistema desde el que cobra sentido la actividad de los individuos. Así, colaboramos con los docentes a partir de la experiencia que nos aporta conocer de cerca los problemas que se plantean en la vida cotidiana del aula, a través de la investigación.
2. Una vez explicada esta doble perspectiva, tratamos de describir las diferentes fases de esta investigación. Sin olvidar que todos los procesos implicados están conectados entre sí, los presentamos aquí en dos bloques: *planear el trabajo y recoger los datos*:
 - a. En cuanto a la *planificación del trabajo*, destacamos la importancia de planear una serie de cuestiones antes del trabajo

de campo, como son las preguntas de investigación y la revisión bibliográfica. Estas cuestiones son *previas* al trabajo de campo, pero no finalizan una vez que hemos *entrado* en él. Una vez situados, nos planteamos que para llegar a estar integrado en el campo y ser un observador realmente participante, debemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿cómo llegar a tener un lugar propio en las relaciones con los demás? Para responder a este interrogante, debemos tener en cuenta dos aspectos que analizamos: en primer lugar, la actitud, después, las relaciones en sí mismas.

- b. Por otra parte, en relación con la *recogida de datos*, describimos un proceso que está mediado por infinidad de instrumentos, algunos de los cuales ni siquiera podemos prever, de tal modo que, una vez dentro del aula, debemos registrar todo lo que se observa, en vista de la importancia que cobran en ocasiones cuestiones que en un primer momento no podíamos esperar. Por ello, son numerosos los instrumentos que nos han ayudado a registrar y analizar posteriormente los datos: las grabaciones de audio y de vídeo, las fotografías, los materiales manejados y los generados por los participantes en cada sesión, el estado de la página Web de cada grupo al final de cada sesión, las notas de campo, los sumarios de las sesiones, etc.

5. NVivo como instrumento para el análisis e interpretación de los datos

El objetivo de este capítulo es mostrar el proceso de análisis que hemos seguido, con el fin de tener una perspectiva general, no sólo del producto final de dicho análisis, sino también del proceso, prestando especial atención a la ayuda que han aportado los instrumentos informáticos.

En la etnografía, el análisis de datos no es una fase de la investigación separada del resto. Comienza en la fase de planificación del trabajo de campo, en la formulación y clarificación de las preguntas de investigación, y continúa hasta el proceso de escritura. Formalmente, comienza a tomar forma en notas analíticas y reflexiones; informalmente, está expresado en ideas del etnógrafo, corazonadas y conceptos emergentes. En este sentido, el análisis de los datos se introduce en el proceso de diseño de la investigación. Desde ese momento, la recogida de datos está guiada estratégicamente por la teoría en desarrollo. Por esto, la construcción de teorías y la recogida de datos están unidas dialécticamente (Hammersley y Atkinson, 1994). En definitiva, el análisis de datos está presente durante todo el proceso de investigación, paralelamente a la recogida y tratamiento de los datos.

Mostraremos el proceso que hemos seguido desde el comienzo de la investigación en lo que se refiere a la recogida, tratamiento, organización, estructura, gestión, descripción, análisis e interpretación de los datos, y el papel que ha desempeñado el apoyo del programa informático *QSR NVivo 2.0* en dicho proceso.

Como ya hemos señalado, en la etnografía el primer paso es *organizar* la gran cantidad de datos recogidos para su posterior análisis, sobre todo teniendo en cuenta que el análisis de datos se produce progresiva e incluso simultáneamente a la recogida de datos. Así, al mismo tiempo que fuimos observando y elaborando los sumarios, reflexionábamos organizando la información incorporada. Esta situación condicionaba los siguientes momentos de nuestra recogida de datos. El programa informático *NVivo*, al que en este capítulo dedicamos especial atención, resultó un instrumento imprescindible para poder realizar las tareas implícitas en una investigación interpretativa.

En este sentido, es un hecho que cualquier tipo de información necesita ser trabajada antes de poder ser interpretada, es decir, las grabaciones, por ejemplo, deben ser transcritas, de forma que se conviertan en un material significativo, y el resto de materiales deben estar organizados. Por esto, la transcripción de las sesiones supone una primera aproximación a la reconstrucción de la realidad a partir del material grabado e implica un proceso de reflexión (Lacasa y Reina, 2004). El número total de grabaciones sumaba 17 cintas de vídeo y 43 cintas de audio grabadas en las sesiones del aula. En esta investigación, las transcripciones se han realizado anotando tanto los diálogos mantenidos, algo que ocupó al menos un noventa por ciento de la información, como algunas interpretaciones de los investigadores relacionadas con el contexto o el significado que en determinados momentos podía atribuirse a las acciones de los participantes.

Por otra parte, Denzin y Lincoln (1994) señalan que en las Ciencias Sociales existe sólo interpretación, ya que ningún dato habla por sí mismo. Por esto, es necesario tener una idea clara sobre cómo aproximarnos a esa *interpretación* de los datos.

La investigación interpretativa se define, entre otros aspectos, por su *carácter circular*, que supone un ‘movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación, el análisis y la comprensión’. Es decir, los diferentes pasos se van informando mutuamente de forma que se trasciende la mera secuencialidad. Denzin y Lincoln (1994) lo describen como un proceso que se mueve desde el campo al

lector, el investigador debe por tanto reconstruir los datos como un texto. En la Figura 5-1 podemos ver con más claridad este esquema:

Figura 5-1 El círculo en la investigación (Lacasa y Reina, 2004)



En este punto, es interesante observar cómo el *instrumento* utilizado por el investigador orienta y delimita tanto el análisis como los resultados. En nuestro caso, el programa informático *QSR NVivo* diseñado para el manejo y análisis de datos cualitativos, nos facilita el movimiento circular entre las distintas fases de la investigación que señalábamos anteriormente, y nos ayuda a orientar nuestra mirada hacia aspectos más *escondidos* que sería mucho más difícil descubrir sin la ayuda de una herramienta de este tipo.

De este modo, podemos comenzar a utilizar este programa desde el primer momento de la investigación:

1. Si partimos de una fundamentación teórica, podemos elaborar una serie de documentos con la estructura teórica del proyecto o los objetivos de la investigación, que posteriormente podremos enlazar con nuestros 'nodos' o con sesiones de trabajo concretas.
2. Después, una vez que entramos en el campo y comenzamos con la recogida de datos, si añadimos los documentos desde el primer día podemos definir progresivamente de qué manera será más funcional organizarlos en lo que se

refiere a su estructura interna, de tal modo que nos facilite lo más posible la posterior codificación y análisis. Así, podremos realizar una primera aproximación a los datos que nos permitirá reflexionar sobre ellos desde el primer día.

3. Con esto, podemos redefinir nuestras preguntas iniciales e incluso nuestro planteamiento teórico inicial, a partir de aquello que nos haya surgido de esta primera aproximación a la realidad, ya que, como señalábamos anteriormente, el análisis de datos no es una fase de la investigación separada del resto, sino que está inmersa en todas las fases del proceso.

Dimensiones de interpretación

Este programa informático nos permite acercarnos a los datos combinando dos tipos de análisis: uno *más narrativo* (la construcción de ‘historias’ a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y que pueden presentarse en forma narrativa) y otro *más analítico* (la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado) (Lacasa y Reina, 2004; Lacasa, Reina y Albuquerque, 2002).

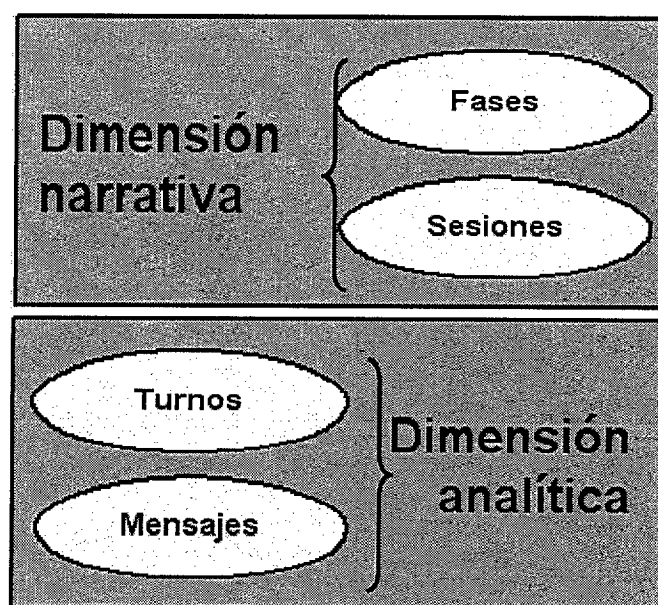
Para comprender estos dos conceptos resultan de gran interés las aportaciones de Bruner (1986, 1996) cuando diferencia entre *pensamiento analítico y discurso narrativo*. Este autor se ha referido explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad.

Conviene advertir, en cualquier caso, que no se trata de dimensiones excluyentes y deben ser consideradas como complementarias. Nos detendremos, en primer lugar, en las interpretaciones de los datos que se apoyan en construcciones narrativas, es decir, la construcción de ‘historias’ a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado. Nos fijaremos después en cómo el pensamiento analítico puede concretarse a través de la definición de diferentes ‘*nodos*’ o

‘*categorías*’ o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado.

Para definir claramente las dimensiones de interpretación que orientan este trabajo, lo cual nos ayuda a definir la estructura de fases y sesiones del taller, nos hemos basado, en parte, en el modelo que desarrollan Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995). En este modelo, definen cuatro niveles de análisis: las secuencias didácticas, las sesiones, los segmentos discursivos y los mensajes. En nuestro caso, y teniendo en cuenta las dos dimensiones, narrativa y analítica, que nos permite manejar el programa NVivo, tenemos los siguientes niveles:

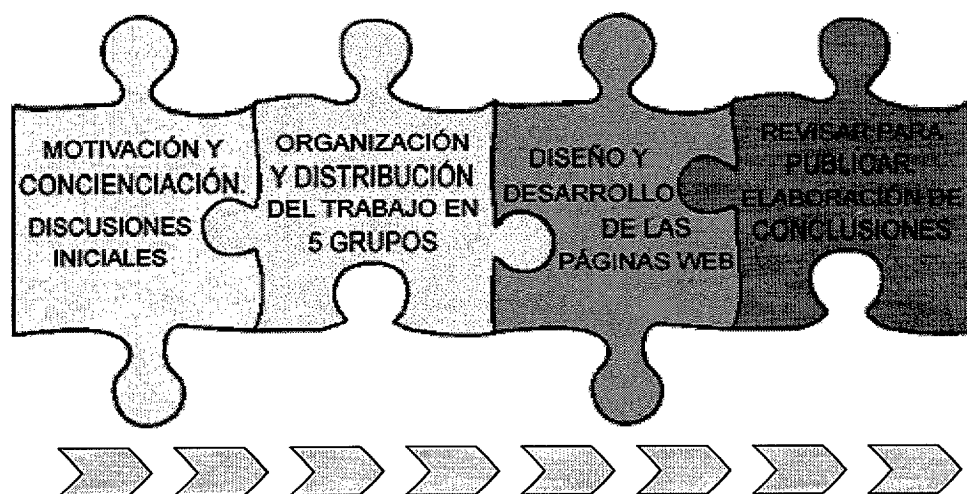
Figura 5-2 Dimensiones de interpretación



En este sentido, mientras que las secuencias didácticas y las sesiones están prácticamente determinadas o inducidas por el diseño de las situaciones de observación, los eventos comunicativos los segmentos discursivos y los mensajes son el resultado de una elaboración teórica. Su amplitud y grado de finura varía también desde el carácter narrativo de las secuencias didácticas hasta el carácter analítico de los mensajes.

Así, podemos señalar que las sesiones se unen para formar secuencias didácticas a través de una intencionalidad común, unos objetivos que orientan la actividad desde un comienzo de la secuencia hasta un fin. En nuestro caso, en el conjunto del taller podríamos identificar las secuencias didácticas con las cuatro fases en que dividimos el taller, tal como se describe en el la Tabla 6-2 Fases *del* taller: la *primera*, que agrupa las dos primeras sesiones, podría caracterizarse como una fase de motivación y toma de conciencia de que vamos a trabajar sobre los medios de comunicación; la *segunda*, que incluye la tercera sesión, en la que se trabajó en la organización y distribución de tareas; la *tercera* secuencia agrupa las cuatro sesiones siguientes, en las que las niñas y los niños trabajaron en la elaboración de sus páginas Web en situación de pequeño grupo; y la *cuarta* secuencia, incluye las dos últimas sesiones, basadas en el objetivo explícito de hacer públicos a través del sitio Web, los escritos de las niñas y los niños y las conclusiones del grupo.

Figura 5-3 Secuencia de las fases del taller



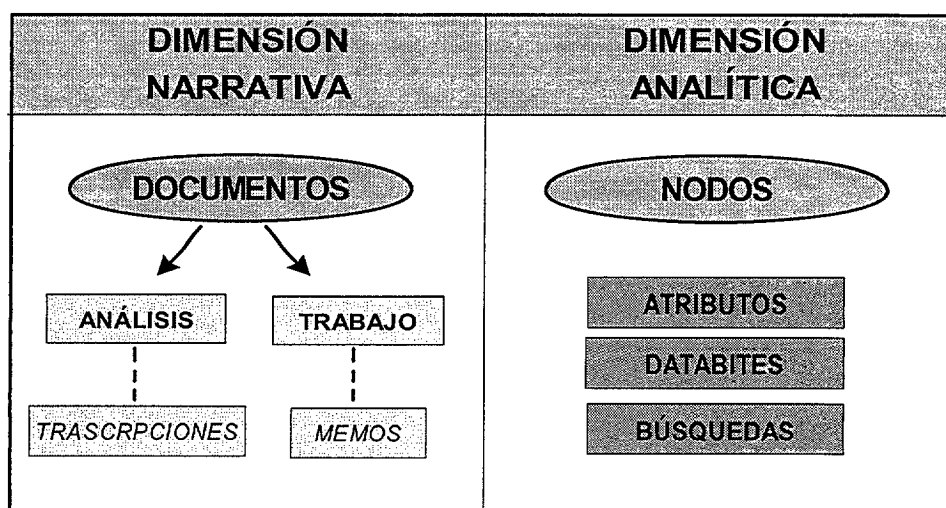
Por otra parte, al igual que para Coll y sus colaboradores (1995) la sesión estaría marcada por el comienzo de un nuevo día en el transcurso del taller. Sin embargo, esta cuestión no responde únicamente a un criterio temporal, ya que para nosotros la sesión podría estar formada por uno o más de un día si entre ellos el contenido que se trabaja es el mismo, por ejemplo, si necesitamos utilizar parte del

tiempo al comienzo del siguiente ‘día’ para terminar de ver o discutir un programa. En suma, creemos que cobra más sentido considerar a las sesiones como unidades referidas al día en que tenían lugar, pero considerando el contenido general que se trabaja en cada una de ellas.

Dimensión narrativa: Los documentos como fuente de datos

Los diferentes tipos de documentos que describimos a continuación, son las principales fuentes de datos para el análisis que hemos utilizado en esta investigación.

Figura 5-4 Dimensiones narrativa y analítica de los elementos de trabajo en NVivo

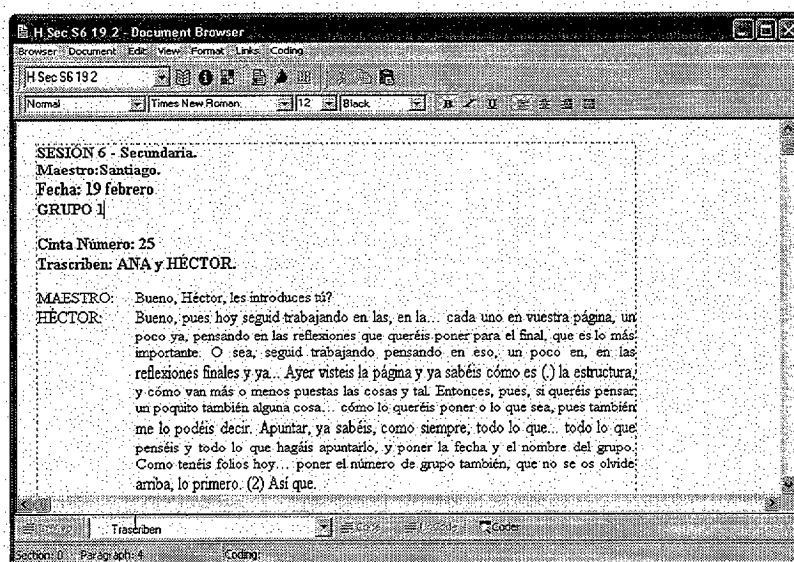


Las transcripciones

Consideramos que transcribir lo que ocurre en el campo supone una primera aproximación a la reconstrucción de la realidad a partir del material grabado e implica un proceso de reflexión. Como ya hemos señalado, en nuestro trabajo, el total sumaba 17 cintas de vídeo y 43 de audio grabadas en las sesiones del aula.

Si observamos su contenido², veremos que en las transcripciones se han recogido los diálogos mantenidos por los participantes, lo que ocupó al menos un noventa por ciento de la información, pero también descripciones e interpretaciones de los investigadores relacionadas con el contexto o el significado que en determinados momentos podía atribuirse a las acciones de los participantes. Añadíamos algunos matices de su comunicación no verbal que nos llamara la atención y también las interpretaciones de los investigadores. Un ejemplo de estas anotaciones añadidas es el siguiente: en ocasiones, al trabajar en pequeño grupo, los niños se sentaban en el ordenador y comenzaban a hablar entre sí con monosílabos a la vez que señalaban la pantalla. Gracias a las grabaciones de vídeo y a las anotaciones que añadimos al realizar las transcripciones, es más fácil entender lo que ahí está sucediendo, incluso para alguien que no haya estado presente en ese momento en el aula, aunque, evidentemente, la presencia del investigador en la sesión facilita enormemente la comprensión del contexto en cada situación.

Figura 5-5 Ejemplo de una transcripción



Respecto a las transcripciones, conviene señalar la utilidad que ha tenido en este trabajo el hecho de realizar una primera aproximación a la interpretación de las

² En el anexo 1 se incluye la notación especial utilizada en las transcripciones.

sesiones y al análisis del discurso durante el proceso de transcripción de las grabaciones; la tarea es encontrar diferentes segmentos discursivos que pueden convertirse en diferentes ‘momentos’ o secciones de una sesión.

A continuación, en la Tabla 5-1 podemos ver un resumen de datos referidos a cada documento. Tras el nombre de cada documento podemos ver la fecha, la duración, el número de turnos, que se corresponde con el número de intervenciones realizadas en cada una de las sesiones y el número de caracteres que componen el documento. Son estos documentos los que han sido codificados, analizados e interpretados en los capítulos finales de este trabajo.

Tabla 5-1 Datos referidos a los documentos de análisis

Nº	Documento	Fecha	Duración	Turnos	Caracteres
1	H Preparación 1	31 enero	71m 58s	579	45.772
2	H Preparación 2	07 febrero	42m 12s	433	36.758
3	H Sec S1 11 2	11 febrero	61m 21s	406	38.584
4	H Sec S2 12 2	12 febrero	61m 29s	412	36.751
5	H Sec S3 13 2	13 febrero	60m 44s	654	41.475
6	H Sec S4 15 2	15 febrero	61m 47s	827	46.321
7	H Sec S5 18 2	18 febrero	57m 13s	191	20.989
8	H Sec S6 19 2	19 febrero	58m 11s	258	17.175
9	H Sec S7 20 2	20 febrero	61m 33s	401	37.973
10	H Sec S8 6 3	6 marzo	52m 52s	306	26.720
11	H Sec S9 6 3	6 marzo	46m 35s	254	26.209
12	X Encuesta G2 17 2	17 febrero	27m 33s	494	20.731
13	X Entr Pilar Sant 13 2	13 febrero	55m 11s	602	40.010
	TOTAL	-	11h 58m 39s	5.817	435.468

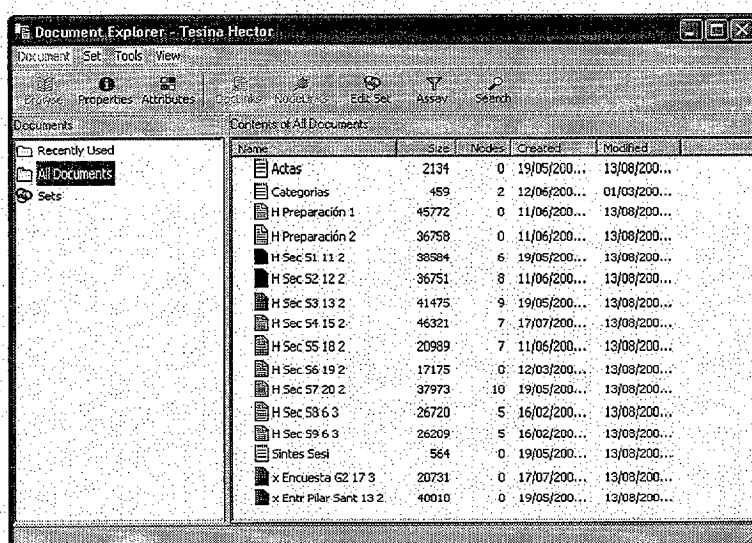
Los documentos

Decíamos anteriormente que nuestro objetivo es aproximarnos a los datos combinando el pensamiento analítico y narrativo. En términos generales, una

narrativa es ‘un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos’. Veremos ahora cómo esta aplicación informática nos permite, por un lado, trabajar con textos por medio de los cuales ‘construimos historias’ de dos tipos y que distinguimos en función de sus contenidos. Por una parte, textos que incluyen transcripciones relacionadas con una reconstrucción de la realidad; por otro lado, documentos elaborados.

Hemos de señalar que en el programa *NVivo* podemos incluir una gran cantidad de documentos en un mismo proyecto que luego pueden relacionarse y combinarse. En este sentido, *documentos* pueden ser las transcripciones de las sesiones, las narraciones de un diario o los memos, según la terminología del *NVivo*.

Figura 5-6 Documentos en el programa *NVivo*



Como vemos en la Figura 5-6, en este trabajo incluimos diferentes documentos relacionados con cada sesión. Pero, como señalamos anteriormente, cada sesión corresponde a un día de trabajo. Sin embargo, puede tener como resultado varios documentos: Notas de campo, sumario, transcripción del audio o vídeo, etc.

De este modo, en nuestro proyecto contamos con los siguientes documentos:

1. **Sesiones:** 9 documentos de análisis que se corresponden con la transcripción de cada una de las nueve sesiones en que se dividió el taller (documentos 3 al 11 en la Tabla 5-1). Cada uno de estos documentos, se ha nombrado con una identificación inicial (“*H Sec*” que corresponde a *Héctor-Secundaria*), seguido del número de sesión (“*S1*”, “*S2*”, etc.) y la fecha (“*11 2*” corresponde al *día 11 de febrero*, etc.). La organización de estos documentos en el proyecto es temporal, y los colores asignados a cada una de las sesiones nos permiten identificarlas con las diferentes fases del taller que se pueden ver más desarrolladas en la Tabla 6-2 *Fases del taller*.
2. **Reuniones de preparación:** 2 documentos de análisis que contienen la transcripción de las dos reuniones previas mantenidas con el maestro para preparar el taller (documentos 1 y 2 en la Tabla 5-1). Estos documentos tienen también un color distintivo asignado y están nombrados como “*H Preparación 1*” y “*H Preparación 2*”.
3. **Entrevistas:** Un documento de análisis con la transcripción de las entrevistas realizadas por el grupo que llevó a cabo la encuesta (documento 12 en la Tabla 5-1).
4. **Reunión de organización:** Un documento de análisis en el que se recoge la transcripción de una reunión mantenida con el maestro tras la tercera sesión del taller en la que se discutió sobre el desarrollo de las sesiones iniciales y la planificación de las siguientes (documento 13 en la Tabla 5-1).

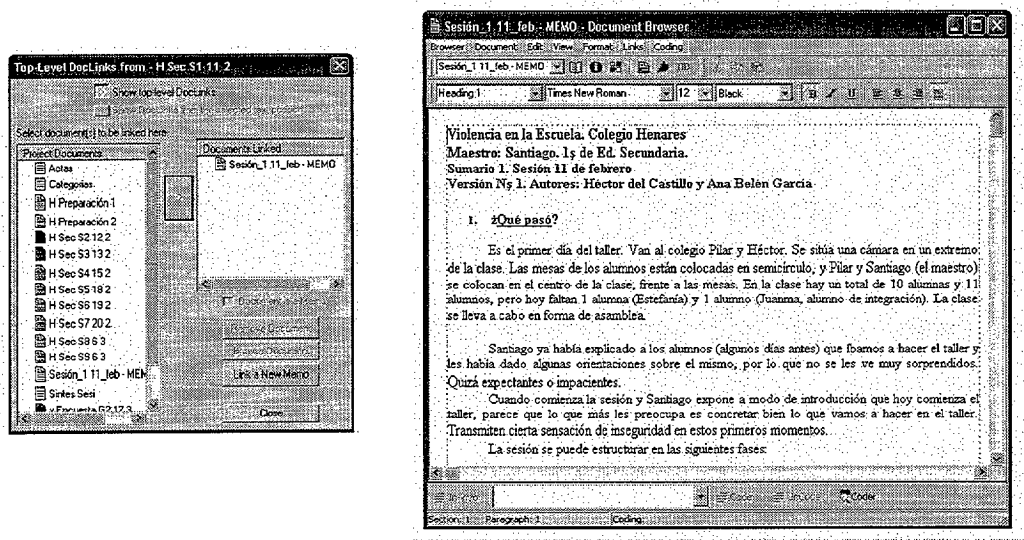
Los “memos”

Otro tipo de documentos que podemos incluir en un proyecto son los llamados *memos*. Nos parece interesante detenernos en este punto por la importancia que ha tenido en esta investigación. Podemos crear un ‘Memo’ adjunto a cualquier otro documento o elemento del proyecto. Los *memos* suponen una herramienta para la reflexión en torno a los datos y a la teoría que permite interpretarlos. Siguiendo a (Lacasa & Reina, 2004), los aspectos más importantes en torno a los cuales podemos reflexionar a través de los *memos* son, entre otros:

1. ¿Cómo se suceden los acontecimientos que aparecen en cada uno de los documentos relacionados con la sesión?
2. ¿Qué aspectos son los más sugerentes para introducir en la investigación?
3. ¿Qué problemas han aparecido en la codificación?
4. ¿Cuál es la teoría más significativa para analizar estas sesiones?

A lo largo del proceso de análisis y codificación hemos ido respondiendo a estas preguntas y, para ello, hemos introducido también algunas anotaciones de nuestro diario de investigación con el fin de responder a estas cuestiones. De esta forma, finalmente, tenemos un memo con un sumario por cada sesión, lo que nos ha aportado muchísima información. En la Figura 5-7 introducimos un ejemplo de cómo puede vincularse un memo a cualquier documento.

Figura 5-7 Vincular un documento a un memo



De este modo, en nuestro proyecto contamos con los siguientes documentos:

1. **Sumarios:** 9 documentos de trabajo que se corresponden con el sumario de cada una de las nueve sesiones en que se dividió el taller (documentos 1 al 9 en la Tabla 5-2). Cada uno de estos documentos, se ha nombrado con el número de sesión ("Sesión_1", etc.), seguido por la fecha ("11_feb", etc.) y la

identificación “MEMO”. La organización de estos documentos en el proyecto es, al igual que en el caso de las transcripciones, temporal.

2. **Tabla de sesiones:** 1 documento de trabajo que contiene la síntesis de las sesiones del taller (documento 10 en la Tabla 5-2). Este documento incluye la información recogida en la Tabla 4-1 *Síntesis del proceso didáctico en el taller*.
3. **Acuerdos de reuniones:** Un documento de trabajo con la transcripción de los acuerdos alcanzados en las reuniones entre el investigador y la directora de la tesis sobre diferentes cuestiones relacionadas con los documentos y nodos – estructura y organización de los documentos, redefinición de los nodos, etc.- (documento 11 en la Tabla 5-2).
4. **Objetivos de la investigación:** Un documento de trabajo en el que se recogen los objetivos de la investigación y la definición de los nodos que se utilizaron para la codificación (documento 12 en la Tabla 5-2).

Tabla 5-2 Documentos tipo “memo” incluidos en el proyecto

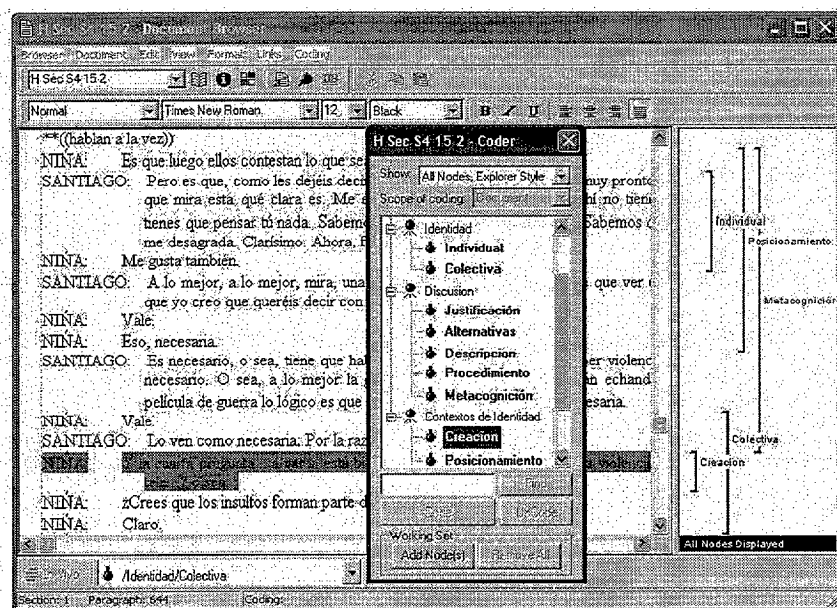
Nº	Documento	Contenido	Vínculos
1	Sesion_1 11_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S1 11 2
2	Sesion_2 12_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S2 12 2
3	Sesion_3 13_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S3 13 2
4	Sesion_4 15_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S4 15 2
5	Sesion_5 18_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S5 18 2
6	Sesion_6 19_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S6 19 2
7	Sesion_7 20_feb MEMO	Sumario	Doc H Sec S7 20 2
8	Sesion_8 6_mar MEMO	Sumario	Doc H Sec S8 6 3
9	Sesion_9 6_mar MEMO	Sumario	Doc H Sec S9 6 3
10	Síntesis Sesi	Tabla	n/a
11	Actas	Acuerdos	Memo Categorías
12	Categorías	Esquema	Nodos 1, 2 y 3

En la Tabla 5-2, podemos ver un resumen de datos referidos a cada documento tipo “memo”. Tras el nombre de cada documento podemos ver una identificación de su contenido (si es sumario, tabla, esquema o ‘texto’), y sus vínculos, si los tiene. Como ya hemos señalado, un “memo” puede vincularse a cualquier otro documento o “memo” de nuestro proyecto. En este caso, el sumario de cada sesión aparece vinculado a la transcripción de la misma, mientras que el documento “*Actas*” está vinculado al documento “*Categorías*”, ya que éste recoge los cambios señalados en el primero, y, a su vez, el documento “*Categorías*” aparece vinculado a los tres nodos que se han utilizado en la codificación, por estar en él definidos.

Dimensión analítica: procesos de codificación y análisis

En este punto vamos a fijarnos en cómo el programa *NVivo* nos ayuda a trabajar con procedimientos analíticos.

Figura 5-8 Análisis del discurso a través del programa *NVivo*



En primer lugar, en la Figura 5-8 podemos ver un ejemplo de cómo cualquier documento puede ser explorado a la luz de un conjunto de conceptos que se agrupan en distintos ‘nodos’, un concepto que quizás es más amplio que el de ‘categorías’, tradicionalmente utilizado en los trabajos observacionales.

La estructura de nodos en el programa NVivo

Uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de este trabajo ha sido la definición y organización de una serie de ‘nodos’ para llevar a cabo un proceso de codificación que forma parte de la interpretación analítica de los datos. La codificación de estos nodos nos ha permitido comprender de manera más estructurada los fenómenos observados. La definición de estos nodos y otros que inicialmente nos sirvieron para realizar una primera aproximación al análisis de los datos, se ha ido modificando progresivamente hasta alcanzar su versión final.

El primer concepto que debemos aclarar en este punto es el de ‘nodo’. Los nodos son grandes almacenes de información que nos permiten organizar y estructurar fragmentos de texto a partir de una definición determinada que tomamos como referencia para la selección de los mismos. Es importante hacer una distinción entre el concepto de ‘nodo’ y el de ‘categoría’, que ha sido el más habitualmente utilizado en la investigación observacional. El primero es más amplio y abierto que el segundo, ya que, aunque deben ser exhaustivos, no tienen que ser necesariamente excluyentes. Así, en un nodo podemos incluir fragmentos de texto relevantes que pueden solaparse con fragmentos codificados según otro de los nodos definidos en el proyecto. De este modo, un ‘nodo’ puede ser una categoría, pero no siempre lo es.

En este sentido, Lacasa y Reina (2004) explican con claridad el significado de un proceso de codificación de estas características:

“¿Qué significa codificar? En primer lugar hay que identificar un conjunto de dimensiones en los datos. A partir de entonces, creamos una serie de códigos (nodos), que podemos definir y caracterizar con el objetivo de organizar y comprender los fenómenos observados. En este

sentido, codificar nuestros datos nos va a permitir estructurar nuestros datos para el análisis, y así: a) encontrar patrones que puede ser útil explorar, b) fijarnos en aspectos que sobresalen, rasgos que el investigador descubre en los acontecimientos.” (Lacasa y Reina, 2004:88)

Codificar es, esencialmente, identificar o reconocer nuestros nodos en los documentos de análisis incluidos en nuestro proyecto. Así, el proceso de codificación es el que nos permite asociar fragmentos de texto significativos a los nodos definidos para el análisis. Vemos que la codificación a través de nodos pretende, fundamentalmente, identificar procesos o patrones de actividad que podemos analizar e interpretar a partir de unos conceptos que utilizamos para definir dichos nodos, y prestar especial atención a cuestiones especialmente relevantes que los investigadores podemos descubrir en relación con el fenómeno que estamos analizando. A partir de aquí, Lacasa y Reina explican con mayor profundidad el proceso de codificación:

“¿Cómo codificar? Los códigos tienen un significado muy personal, se van construyendo a través de sucesivas lecturas de los datos a las cuales el investigador les dará un significado. Codificar es un acto interpretativo y los códigos representan ideas más que verdades. Desde esta perspectiva será preferible no pensar tanto en buscar un código perfecto para un fragmento elegido y pensar más en cómo codificar los datos en los códigos elegidos. Pero, ¿cómo saber si los códigos elegidos son los correctos? Estamos ante una pregunta que nunca podremos responder con certeza, a nuestro juicio cualquier código es mejorable y, en último extremo, su bondad dependerá del grado en que permita lograr nuestras expectativas en relación con la comprensión que permiten de la realidad que pretendemos describir y explicar.” (Lacasa y Reina, 2004:89)

Por esto, no queremos tomar como punto de partida una estructura de categorías definida *a priori* y cerrada en cuanto a definición, ya que la riqueza de la interpretación reside, en numerosas ocasiones, en la posibilidad de redefinir y precisar la propia conceptualización de los nodos que utilizamos en la codificación para llegar a encontrar una definición cada vez más ajustada a la realidad concreta que tratamos de analizar.

En resumen, y para comprender más claramente lo que en el contexto de las técnicas de observación significa utilizar ‘nodos’ para la codificación, Lacasa y Reina (2004) concluyen tres ideas fundamentales en relación con los nodos:

1. Su utilidad para descubrir ‘*qué está ocurriendo*’ en un conjunto de datos;
2. Su contribución a la identificación de *patrones que puede ser útil explorar*, teniendo en cuenta que un patrón es algo recurrente de modo predecible e, incluso, también tiene interés observar la ruptura en esos patrones;
3. Su utilidad para *resaltar aspectos que sobresalen*, rasgos que como investigadores vamos descubriendo en los acontecimientos.

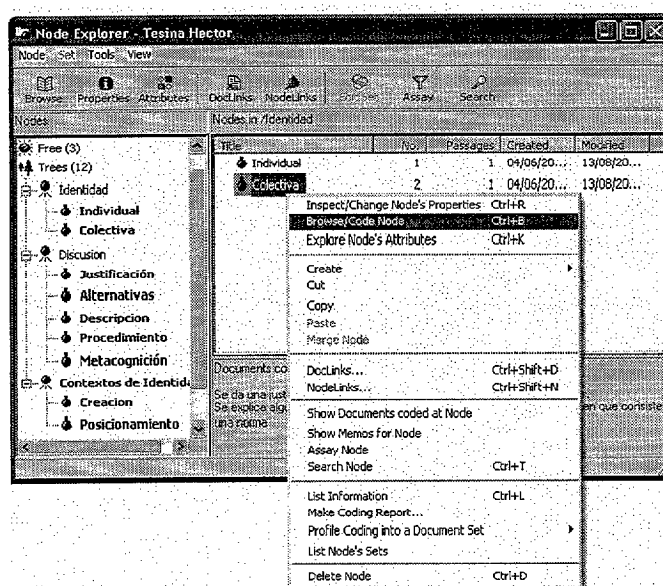
El programa NVivo nos permite utilizar tres tipos diferentes de nodos en el proceso de codificación y análisis de los datos de nuestro proyecto:

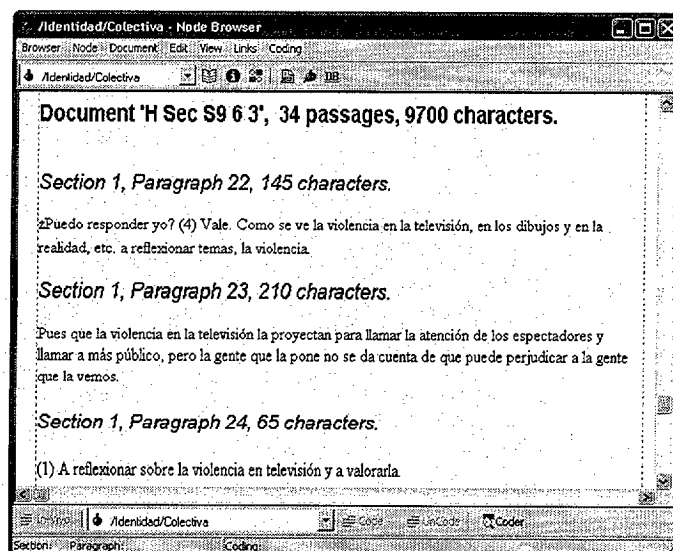
1. Nodos ‘*Free*’. Son nodos libres, que no forman parte de la estructura principal de nodos. Se utilizan para codificar dimensiones que merecen una consideración especial en el conjunto del proyecto. Otro ejemplo del uso de este tipo de nodos en nuestro proyecto, es la creación de un nodo Free al que llamamos “*duda*” y lo utilizamos para codificar algunos fragmentos de texto en los que teníamos dudas sobre qué dimensión de la estructura principal de nodos deberíamos asignarle.
2. Nodos ‘*Tree*’. Son los que constituyen la estructura de nodos que será el núcleo central de nuestro análisis. Se pueden establecer a diferentes niveles: el nivel superior incluye *subnodos* que son dimensiones del mismo. Siempre debemos codificar con el mayor nivel de concreción en la estructura.
3. Nodos ‘*Case*’. Son categorías que pueden considerarse transversales a las anteriores. Nos permiten seguir un aspecto concreto desde una perspectiva temporal o estructural diferente a los otros nodos. Podemos crear un nodo *case* para analizar el papel de uno de los participantes o de un grupo en concreto a lo largo de todo el taller, paralelamente al análisis que parte de nuestra estructura de nodos *Tree*.

Una vez definido el concepto de nodo y explicado su significado y funciones, así como descritos los diferentes tipos de nodos que se pueden crear en *NVivo*, nos detendremos a continuación en lo que ha sido el proceso de codificación en este trabajo. En un primer momento tratamos de *identificar las dimensiones más importantes que respondían a los objetivos que orientaron la investigación*. A continuación, el objetivo fue precisar y re-estructurar las definiciones de los nodos y su organización, a partir de una serie de codificaciones iniciales en una primera aproximación al análisis de datos. De este modo, fuimos descubriendo de una forma eminentemente inductiva los nodos que finalmente componen la estructura final de codificación y análisis.

En este proceso de construcción y reconstrucción de la estructura de nodos, Lacasa y Reina (2004) señalan como fundamental la posibilidad de acceder en cualquier momento al contenido del discurso que se ha codificado en un nodo determinado (como vemos en la Figura 5-9) para, así, *comparar permanentemente* los acontecimientos identificados con otros anteriores. Podemos utilizar esta opción con una doble finalidad: primero, asegurarnos de que la codificación que estamos realizando es lo más ‘ajustada’ posible y, segundo, descubrir nuevos nodos y nuevas relaciones entre ellos. Vemos un ejemplo de la utilización de estos recursos en las siguientes figuras (Figura 5-9 y Figura 5-10).

Figura 5-9 Contenido del discurso codificado en una categoría concreta





De este modo, podemos avanzar poco a poco hasta la definición de una serie de nodos que finalmente supongan la *tipología* más coherente y estructurada para responder a las necesidades del análisis que queremos realizar.

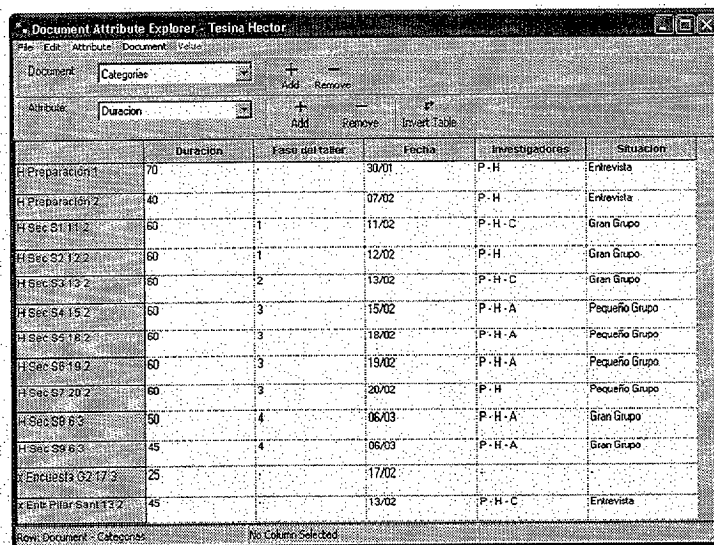
Los atributos

En el caso de los atributos, sus funciones se relacionan con la definición de los datos de una variable y en este sentido serían comunes a los análisis cualitativos y cuantitativos. Las variables tienen un conjunto de valores asociados a ellas y éstos pueden ser de distintos tipos. Todo ello se entenderá mejor con un ejemplo.

Para comprender la utilidad de esta función, podemos fijarnos en los atributos que asignamos a los distintos documentos en este trabajo y que aparecen en la Figura 5-10. En este caso se definieron los siguientes atributos: fecha, investigadores, fase del taller, situación, duración, objetivo y actividad. Cada uno de ellos tiene asignados diferentes valores, como en el caso de una variable, desde los que es posible clasificar elementos. Estos valores pueden ser alfanuméricos, numéricos, binarios o en formato fecha. De este modo, podemos asignar valores de forma muy amplia introduciendo pequeños comentarios si caracterizamos a los atributos con valores alfanuméricos. De esta clase son los que definimos como '*objetivo*' y '*actividad*',

cuyo contenido coincide con el de las columnas del mismo nombre en la Tabla 4-1 *Síntesis del proceso didáctico en el taller*. El atributo '*situación*' está relacionado con la forma en que se trabaja en el aula (gran grupo o pequeño grupo), '*fase del taller*' asocia cada sesión a la fase del taller a que pertenece, según quedan definidas en el la Tabla 6-2 *Fases del taller*, e '*investigadores*' las iniciales de los miembros del equipo de investigación que participaron en dicha sesión.

Figura 5-10 Los atributos: una función para clasificar documentos y nodos



The screenshot shows a window titled 'Document Attribute Explorer - Tesina Hector'. It contains a table with the following columns: Document, Duración, Fase del taller, Fecha, Investigadores, and Situación. The table lists various documents and their associated attributes.

Document	Duración	Fase del taller	Fecha	Investigadores	Situación
H Preparación 1	70		30/01	P - H	Entrevista
H Preparación 2	40		07/02	P - H	Entrevista
H Sec S11112	60	1	11/02	P - H - C	Gran Grupo
H Sec S21122	60	1	12/02	P - H	Gran Grupo
H Sec S31122	60	2	13/02	P - H - C	Gran Grupo
H Sec S41122	60	3	15/02	P - H - A	Pequeño Grupo
H Sec S51122	60	3	18/02	P - H - A	Pequeño Grupo
H Sec S61122	60	3	19/02	P - H - A	Pequeño Grupo
H Sec S72022	60	3	20/02	P - H	Pequeño Grupo
H Sec S8633	50	4	06/03	P - H - A	Gran Grupo
H Sec S9633	45	4	06/03	P - H - A	Gran Grupo
E Encuesta 02173	25		17/02		
E Ent. Pilar Sant 112	45		13/02	P - H - C	Entrevista

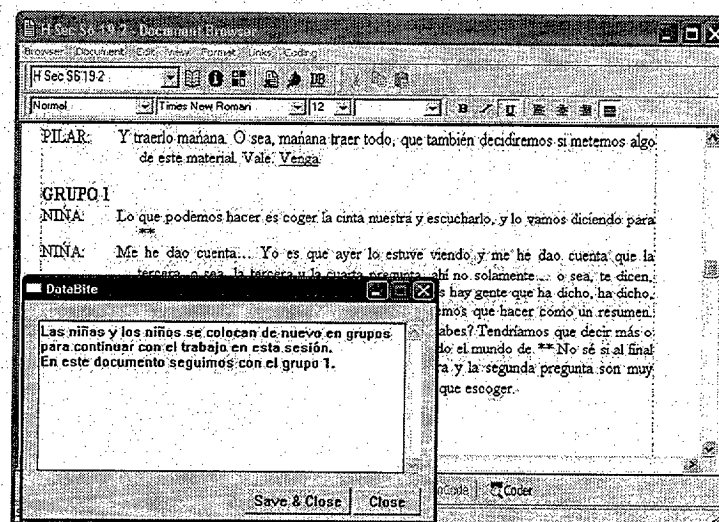
Los 'DataBites'

Esta herramienta nos permite asociar una "anotación interna" o un archivo externo a un cualquier fragmento de texto seleccionado en uno de los documentos incluidos en nuestro proyecto.

A veces reconstruir un acontecimiento con ayuda de fotografías, grabaciones u otro tipo de representaciones gráficas o audiovisuales aporta una visión de la realidad que va más allá de la que puede aportar el texto escrito. El programa *NVivo* permite introducirlas y vincularlas a cualquier tipo de documentos u otros elementos del proyecto. Imaginemos, por ejemplo, que uno de los alumnos ha reflexionado sobre un programa de televisión a partir de un dibujo, para entender lo que el niño o la niña quieren expresar es imprescindible contar con su producción. Introducirlo en

el ordenador y vincularla a un determinado elemento de reflexión a través de un *DataBite* es una posibilidad a tener en cuenta.

Figura 5-11 Utilizando los “DataBites”



La Figura 5-11 nos ayuda a comprender cómo realizar esta función. En ella aparece un documento en el que se produjo un cambio de situación (de gran grupo a pequeño grupo). A la hora de codificar esta situación el investigador ha introducido un ‘*DataBite*’ en el que muestra una aclaración sobre la organización del documento.

Es importante tener en cuenta que, a través de los ‘*DataBites*’ podemos manejar tres tipos de información (Lacasa, del Castillo, Cruz y García-Varela, 2003):

1. comentarios puntuales del investigador en forma de texto, que se pueden consultar en cualquier momento al manejar la aplicación, y que se incluirán una vez impreso el documento correspondiente como una nota a pie de página. La utilidad de esta función está en recoger anotaciones relevantes que no queremos que aparezcan ‘físicamente’ modificando el documento de análisis, la transcripción en este caso, de tal modo que no afecte al número de caracteres o párrafos del documento.
2. cualquier tipo de archivo, incluso una imagen o un fragmento de audio o vídeo, que queramos incluir asociado a un fragmento concreto del texto. En

este caso, la utilidad en nuestro proyecto se centra en incluir fragmentos de vídeo determinados en momentos de la transcripción que no pueden ser suficientemente descritos a través del texto. Un ejemplo de estas situaciones son los momentos en que los niños trabajan frente al ordenador en silencio, y gracias a un fragmento de vídeo podemos explicar con más exactitud lo que está sucediendo.

3. vínculos a páginas Web en la red o almacenadas en el ordenador. Con esta función podemos asociar fragmentos de texto a páginas Web en la red que los niños estaban consultando en un momento determinado de las sesiones, o a sus propias páginas Web.

Búsquedas

La función de búsqueda (*'Search'* en el programa), es una función automática de codificación y clasificación. Sus resultados se expresan en tablas o matrices (dependiendo del número de elementos que se pretende cruzar) desde las que es posible elaborar informes. Desde esta función es posible obtener resultados de análisis tanto cualitativos como cuantitativos. Esta función tiene una enorme utilidad para seleccionar información tanto entre los documentos como en los nodos. Los resultados de cada búsqueda se almacenarán como un nuevo nodo que, a su vez, puede ser re-codificado

De entre los diferentes tipos de búsquedas posibles, es importante señalar las que nos permiten cruzar diferentes nodos que hemos utilizado en la codificación en función de diferentes criterios, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 5-3 Búsquedas combinadas en el programa NVivo.

A partir de Lacasa y Reina, 2004

TIPO DE BÚSQUEDA	RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS INCLUIDOS
Intersección (y)	<i>Todos</i> los elementos especificados (nodos, textos).
Unión (o)	<i>Cualquiera</i> de los elementos especificados (nodos, textos).
Negación (no)	<i>Ninguno</i> de los elementos especificados (nodos, textos).
Diferencia (menos)	<i>Cualquiera</i> de los elementos especificados (nodos, atributos, textos) en la primera lista, pero no mencionados en la segunda .
Co-ocurrencia (cerca)	El primer elemento especificado (nodos, textos) que <i>está próximo</i> al mencionado en la segunda lista. Puede encontrarse cualquier combinación de texto referenciado por el primer elemento, por el segundo, o texto entre ambos elementos.
Secuencia (precede)	El primer elemento especificado (nodos, textos) <i>precede</i> al mencionado en la segunda lista. Puede encontrarse cualquier combinación de texto referenciado por el primer elemento, por el segundo, o texto entre ambos elementos.
Inclusión (rodea)	El primer elemento especificado (nodos, textos) <i>rodea o incluye</i> al mencionado en la segunda lista. Puede extraerse tanto el texto referenciado por el primer elemento, como por el segundo o por ambos.

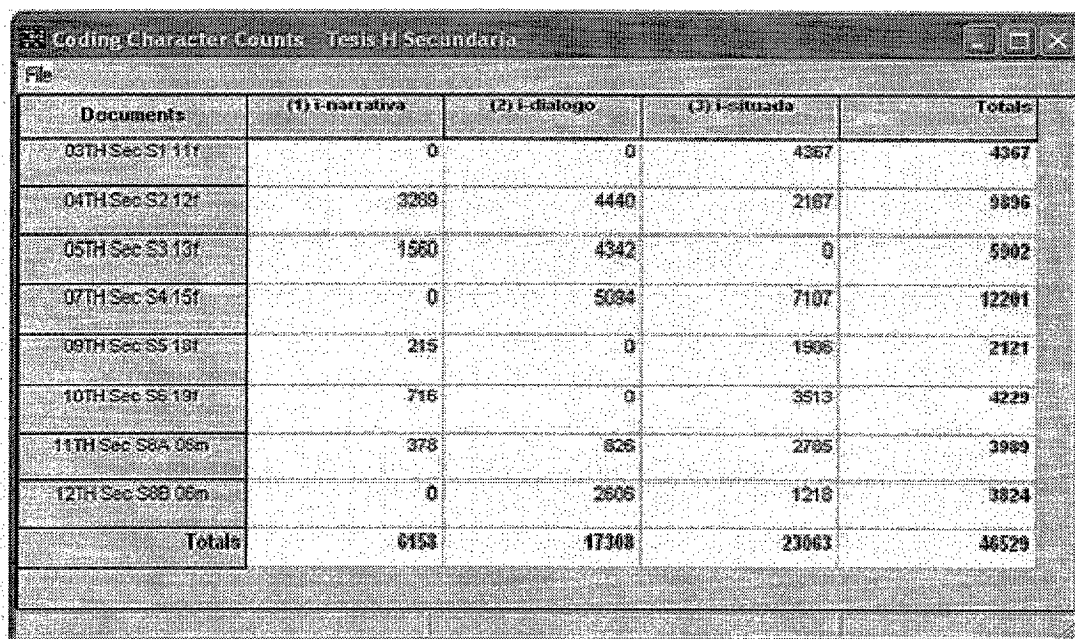
Informes

Desde los informes accedemos a los resultados de nuestros análisis cualitativos. Pueden realizarse informes tanto de los nodos como de los documentos. Podemos diferenciar entre tres diferentes tipos de informes:

1. Recuento de caracteres o párrafos codificados (Figura 5-12). Una vez que tenemos codificados los documentos podemos obtener informes por número de caracteres o por número de párrafos tanto de los nodos que hemos codificado, como de los documentos. Esto nos permite apreciar muy fácil y rápidamente diferencias entre unos documentos y otros en una tabla de doble entrada. Un ejemplo de la utilidad de este tipo de informes es la posibilidad que nos ofreció de apreciar la diferencia en el número de intervenciones del

maestro entre las primeras y las últimas sesiones, o la diferencia entre el tipo de intervenciones de los niños, más cortas en las primeras sesiones que en las últimas, como veremos en el análisis del papel del maestro que realizamos en el capítulo 6 (*'Contra_violencia': Historia de un taller multimedia*) de este trabajo.

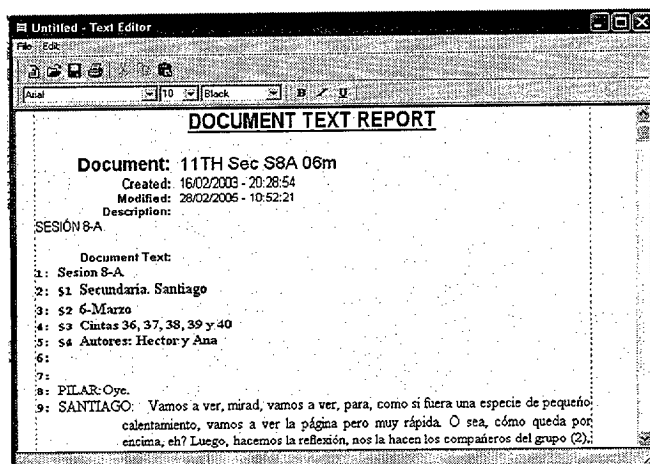
Figura 5-12 Informe de caracteres codificados



Documents	(1) i-narrativa	(2) i-dialogo	(3) i-situada	Totals
03TH Sec S1 11f	0	0	4367	4367
04TH Sec S2 12f	3289	4440	2167	9896
05TH Sec S3 13f	1560	4342	0	5902
07TH Sec S4 15f	0	5084	7107	12291
09TH Sec S5 18f	215	0	1906	2121
10TH Sec S6 19f	716	0	3513	4229
11TH Sec S8A 06m	378	826	2795	3999
12TH Sec S8B 06m	0	2606	1218	3824
Totals	6153	17308	23063	46529

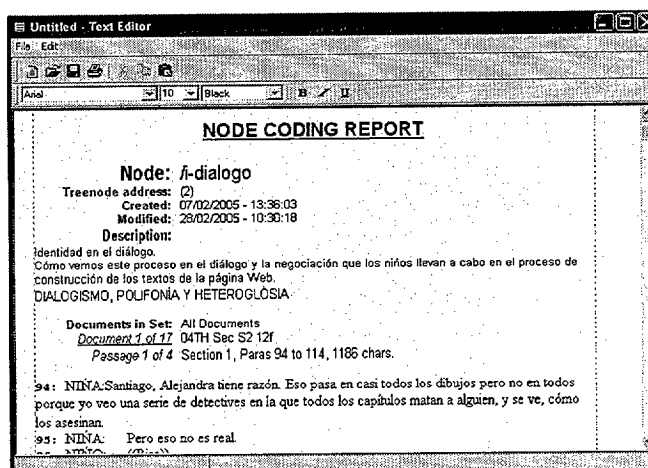
2. Informes de texto (Figura 5-13. 'text report'). Con estos informes obtenemos un archivo de texto con la reproducción exacta de la transcripción, incluyendo notas a pie de página con los 'databites' incluidos, y con los párrafos numerados. Esto es útil para realizar codificaciones 'a mano' y para discutir sobre los documentos con más facilidad en las reuniones de acuerdo interjueces.

Figura 5-13 Informe de texto



3. Informes de codificación (Figura 5-14 'coding report'). Estos informes se pueden obtener desde los documentos o desde los nodos. Desde un documento nos permite observar cómo está codificado ese documento, es decir, pedimos información sobre la codificación de uno o varios nodos *en dicho documento*. Desde un nodo, nos muestra qué hemos codificado con ese nodo, es decir, pedimos información sobre la codificación de uno o varios documentos *con dicho nodo*.

Figura 5-14 Informe de codificación



Reflexiones a modo de síntesis

1. En este capítulo comenzamos con las palabras de Denzin y Lincoln (1994), que señalan que en las Ciencias Sociales existe sólo interpretación, ya que ningún dato habla por sí mismo. Por esto, es necesario tener una idea clara sobre cómo aproximarnos a esa *interpretación* de los datos. En este sentido, la investigación interpretativa se define, entre otros aspectos, por su *carácter circular*, que supone un “movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación, el análisis y la comprensión”. Es decir, los diferentes pasos se van informando mutuamente de forma que se trasciende la mera secuencialidad (Iacasa y Reina, 2004).
2. Basándonos en la distinción entre *pensamiento narrativo* y *pensamiento analítico* (Bruner, 1986, 1996), hemos insistido en la utilidad del soporte informático *QSR NVivo* para realizar análisis de datos cualitativos, en cuanto que nos permite acercarnos a los datos combinando estos dos tipos de análisis: uno *narrativo* (la construcción de “historias” a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y que pueden presentarse en forma narrativa) y otro *analítico* (la definición de una estructura de ‘nodos’ o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado).
3. Desde esta perspectiva hemos profundizado en los distintos recursos que ofrece esta aplicación informática, siempre teniendo presentes las dos dimensiones citadas. En cualquier caso, una profundidad mayor en el tema del análisis utilizando recursos informáticos propios de la investigación cualitativa exigiría ya un trabajo monográfico sobre el tema.

3ª Parte: Análisis interpretativo

6. 'Contra_violencia': historia de un taller multimedia

El objetivo de este capítulo es reconstruir la historia de nuestro taller multimedia. Nos proponemos aportar un hilo conductor de la historia, cómo se sucedieron los hechos, qué papel jugaron los participantes, etc. y, en definitiva, una narración analítica de lo que sucedió en el taller en la que no se pretende contar la historia en sí misma, sino un relato reducido en el que incluiremos algunos datos tomados de la tremenda complejidad del acontecimiento original y descartaremos otros aspectos menos relevantes (Erickson, 1989).

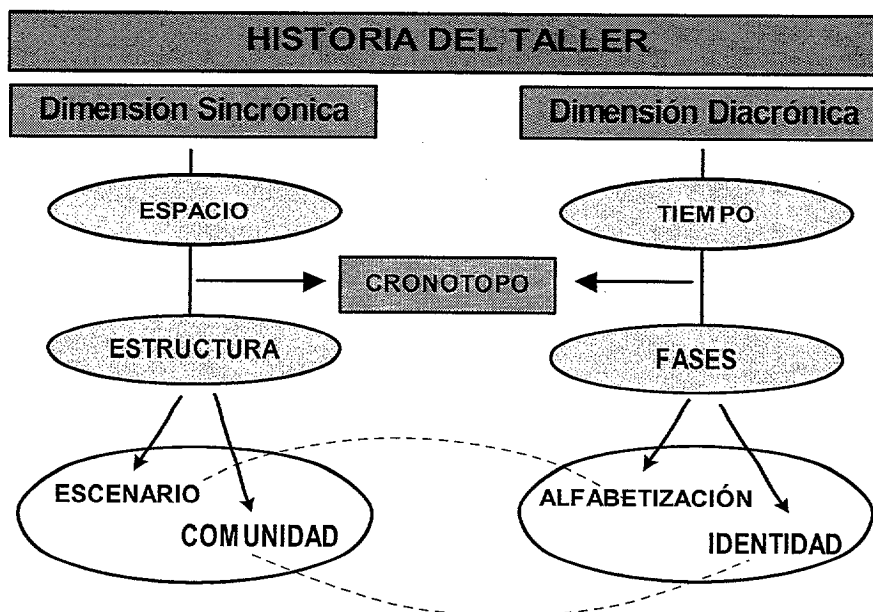
De este modo, el hecho de que los propios investigadores tengamos un doble papel en el campo, como investigadores y participantes, nos lleva a una reconstrucción de la historia del taller desde esa doble perspectiva. Así, como señalan Connelly y Clandinin (1995), las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, en una construcción y re-construcción narrativa compartida. Es decir, al formar parte del proceso debemos escuchar a las dos voces que van a contar esta historia desde diferentes perspectivas, como investigadores y como participantes, construyendo así una misma narración (Lacasa y Reina, 2004).

En trabajos anteriores habíamos planteado la historia del taller desde una perspectiva 'macro', como una narrativa eminentemente descriptiva (del Castillo, 2003; García Varela, 2004; Martínez Borda, 2004; Reina, 2002). Sin embargo, pensamos que es muy importante profundizar en este análisis y explorar el marco en que se desarrolla la actividad de los participantes (escenario y comunidad), por ser en

este marco donde se crean las representaciones compartidas que guían a los participantes (Wertsch, 1998) en la búsqueda de su meta. Para realizar este análisis interpretativo, nos basamos en el contenido de los diálogos mantenidos por los participantes en las diferentes fases del taller y en los textos que forman las versiones definitivas de sus páginas Web.

Comenzaremos explorando el papel de la interpretación en el análisis de los datos en este trabajo, para continuar elaborando una reconstrucción narrativa de la historia del taller multimedia en el que se ha desarrollado este trabajo. Para ello, hacemos una distinción entre dos dimensiones: una *dimensión sincrónica*, en la que analizamos el *escenario educativo* en el que se desarrolla el taller y la *comunidad de aprendices* que constituyen los participantes; y por otra, una *dimensión diacrónica*, en la que analizamos las diferentes *fases del taller* en las que tienen lugar los procesos de *alfabetización* y *formación de la identidad* que se desarrollan paralelamente a medida que avanzamos hacia el objetivo: la construcción de un sitio Web.

Figura 6-1 Dimensiones de análisis en la historia del taller



Esta división nos ha permitido analizar las dos dimensiones (*espacio-tiempo*) en las que se desarrolla el taller de forma estructurada y estableciendo conexiones entre ambas. Esto es lo que Bakhtin (1973, 1981, 1986) define como *cronotopo*. Se refiere a *cronotopo* como una forma de entender la experiencia; es una forma específica de definir la ideología para entender la naturaleza de los eventos y las acciones. Las acciones se desarrollan necesariamente en un contexto específico (*cronotopo*). Los cronotopos difieren en la forma en que entienden el contexto y la relación de las acciones y los eventos con ese contexto. Esto está relacionado, por un lado, con la individualidad situada en el sentido de que se va definiendo la ideología o identidad en un contexto y, por otra parte, con la propia actividad situada (acciones y eventos relacionados con el contexto). Por ello, analizamos aquí nuestro taller como un *cronotopo*, en el que los participantes van avanzando en un proceso de formación de la identidad y de alfabetización en un contexto concreto, como lo es tanto *el escenario educativo* como la *comunidad de aprendices* donde llevan a cabo su *actividad situada*.

Hacia una investigación interpretativa

Recoger datos es quizás más fácil que reconstruirlos y convertirlos en algo registrable que pueda ser interpretado. Podemos decir que los datos se toman en el campo pero se reconstruyen y elaboran posteriormente por el investigador en la mesa de trabajo. En este sentido, es importante que esa elaboración comience tan pronto como sea posible.

En este proceso es necesario considerar al menos tres aspectos (Lacasa, 2001):

1. Cualquier tipo de datos necesita ser reconstruido antes de ser interpretado. En este sentido es aconsejable que evitemos realizar esas interpretaciones en el campo, porque suelen ser deficientes. Además, pueden conducir a conclusiones precipitadas cuando no tenemos suficientes datos.

2. El primer paso para llevar a cabo la elaboración de los datos es la anotación: *quién, qué, por qué, cuándo y cómo*, son preguntas ineludibles. El fenómeno debe ser reconstruido desde múltiples perspectivas. Cuando se trata de notas de campo es útil construir con ellas una narrativa, como son los sumarios en nuestro caso. El objetivo es lo que se ha llamado *descripción en profundidad*:

“Una descripción en profundidad aporta algo de lo que una persona está haciendo. Va más allá del mero hecho y de las apariencias superficiales. Presenta el detalle, el contexto, la emoción y las redes sociales que unen a unas personas con otras. Esta descripción evoca emoción y sentimientos. Inserta la historia en la experiencia. Establece el significado de una experiencia, o una secuencia de acontecimientos, para la persona o personas en cuestión” (...) “En una descripción de este tipo se oyen las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de los individuos que interactúan” (Denzin, 1989: 83)

3. La elaboración de los datos es importante porque sin ella es impensable la interpretación. Es lo que nos permite justificar la *precisión*, si preferimos no utilizar el término validez. Los conceptos de *bien justificado* y *fundamentado* adquieren especial relevancia en una investigación interpretativa.

Ya hemos señalado que una de las características que distingue la investigación interpretativa es lo que podríamos llamar su carácter circular, es decir, los diferentes pasos informan uno a otro de forma que no son secuenciales. Podemos decir, por tanto, que la investigación está diseñada para maximizar la oportunidad de cambiar el foco de atención, modificar las cuestiones, encontrar nuevos caminos para generar los datos, identificar nuevos temas e ir avanzando en la presentación del informe. Esos distintos pasos van avanzando de forma que la coherencia se logra a través de una convergencia entre la experiencia y los conceptos. Graue y Walsh (1998) se refieren al modo en que Denzin (1994) ha definido la interpretación:

“En las ciencias sociales existe sólo interpretación. Nada habla por sí mismo. Frente a una montaña de impresiones, documentos y notas de campo, el investigador cualitativo se enfrenta a la dificultad y al reto de dar sentido a lo que ha recogido. Llamo a este dar sentido a lo que ha recopilado el *arte de la interpretación*. Puede ser descrito como un movimiento del campo al texto para el lector. La práctica de este arte

permite al trabajador de campo que opera como un artesano (Levi-Strauss, 1966, p. 17) traducir lo que ha sido aprendido a un cuerpo de trabajo textual que comunica esa comprensión al lector” (Denzin y Lincoln, 1994:500, citado en Graue y Walsh, 1998).

Para Denzin y Lincoln, la interpretación es un proceso que se mueve desde el campo al lector, lo que supone que el investigador debe reconstruir los datos como un texto. Desde esta perspectiva, nos situamos en un punto intermedio entre los procesos analíticos y sintéticos.

De este modo, el hecho de llevar a cabo una investigación interpretativa no nos aleja en ningún momento de la dimensión analítica. Judith Goetz y Margaret LeCompte (1988) han relacionado el proceso de análisis en la investigación cualitativa con lo que ellas consideran una fase de “*teorización*”. Se trataría de un proceso de reducción orientado a sintetizar grandes cantidades de datos para su posterior tratamiento:

“El proceso de pensamiento, o teorización, mediante el que el etnógrafo analiza sus datos implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular, y construir jerarquías, procesos todos ellos análogos a las actividades de los niños con ciertos juguetes: clasificar según tamaño, el color y la forma; encajar objetos sólidos en los agujeros de otros objetos; resolver rompecabezas y construir desmontables. La etnografía se diferencia en que sus criterios de clasificación, comparación, etc. No son tan simples y concretos como el tamaño, la forma o el color. Los constructos de una investigación son mucho más complejos y abstractos que la casa o el barco de un juego de construcciones. Por otra parte, al igual que en estos juegos, la construcción etnográfica puede ser mala al principio, con lo que habrá que derribarla una o dos veces antes de que surja una estructura fundamentada firmemente y bien integrada” (Goetz & LeCompte, 1988:181).

Desde nuestra perspectiva, este proceso de *teorización* ha tenido gran relevancia en nuestro trabajo, ya que nos ha permitido dar sentido progresivamente a los datos. En ocasiones es inevitable tener la sensación de estar realizando un difícil rompecabezas para encontrar sentido a los datos, e incluso ha sido necesario destruir

lo realizado para empezar nuevamente a reconstruir el análisis, pieza a pieza, en un intento de encontrar una estructura mucho más firme e integrada.

En síntesis, y como hemos señalado anteriormente, nuestra interpretación se basa en dos dimensiones fundamentales del taller: el espacio y el tiempo. El espacio incluye el propio escenario educativo multimedia que construimos en colaboración con los participantes y la comunidad que formábamos juntos. El tiempo, las diferentes fases en el desarrollo del taller y la evolución de las actividades que llevamos a cabo. Desde esta perspectiva, vamos a contar la '*historia del taller*', es decir, nuestra interpretación analítica. Y para comenzar con una representación general de lo que fue el taller en conjunto, presentamos a continuación el texto que los propios niños y niñas realizaron a modo de conclusión al final del taller, lo que implica que ya habían construido su propia interpretación de la historia. En la Figura 6-2 podemos ver cómo cuentan los niños y las niñas lo que pasó en el taller³:

Figura 6-2 La historia del taller contada por las niñas y los niños

<p>LAS ALUMNAS Y ALUMNOS DE PRIMERO DE ESO "A" EN UNA EXPERIENCIA CON LA UNIVERSIDAD</p>	
<p>Nuestra clase ha estado realizando <u>un TALLER de trabajo sobre la VIOLENCIA en la TELEVISIÓN utilizando para ello la televisión y el Internet.</u></p>	A
<p>—, —, profesora de la Universidad de Alcalá y sus estudiantes —, —, — y —, nos han ayudado junto a nuestro tutor a <u>reflexionar sobre el tema de la violencia en los medios de comunicación</u> y sobre todo en la TELE.</p>	B
<p>El primer día nos presentamos para conocernos y empezamos a reflexionar sobre el tema. También nos dimos cuenta que todo lo que pensábamos, aquello que hablábamos o escribíamos era grabado y se colocaría en una página WEB que se podría visitar en Internet.</p>	C
<p>En la segunda sesión unos compañeros trajeron unos videos grabados en sus casas sobre lo que habían visto de violento en la tele una tarde. Lo discutimos y así empezamos el trabajo. Nos dividimos en grupos para trabajar: uno para la portada de entrada, otro para la crítica, otro para la reflexión, otro para las imágenes, y otro para encuestas y opiniones. Y así comenzamos a trabajar. Siempre se nos pedía que, hiciéramos lo que hiciéramos, antes de escribirlo lo REFLEXIONÁRAMOS para saber contarlo y luego lo escribíamos en un cuaderno como una especie de diario del trabajo.</p>	D

³ Aunque no es habitual en este tipo de análisis, hemos decidido marcar los párrafos con letras (A-J). El motivo para realizar este cambio ha sido nuestra intención de no perder la visión de conjunto del texto que los niños y las niñas escribieron.

<p><u>Nos gustaba esta forma de trabajar</u> porque nos grababan con video y con grabadora en cada grupo y <u>de esa forma estamos centrados en el trabajo</u>, aunque a veces se nos olvidaba que nos estaban grabando.</p>	E
<p>Fueron dos sesiones de trabajo en grupo y de compartir comentarios y reflexiones y luego llegó la hora de llevar los resultados a la PÁGINA WEB.</p>	F
<p>Ver nuestros trabajos en la PÁGINA fue interesante. Para la mayoría de nosotros era la primera vez que nuestras fotos, trabajos, y las reflexiones aparecían en una página de un ordenador a través de INTERNET.</p>	G
<p>Las dos últimas sesiones del trabajo fueron sobre NUESTRA PÁGINA que veíamos proyectada en la pared desde el ordenador portátil. Mejoramos mucho la página y pensamos que nos ha quedado bastante interesante para recibir vuestras visitas. No os decimos nada para no desvelar su contenido. Pero <u>os ANIMAMOS nos visitéis</u> en esta dirección http://es.geocities.com/contra-violencia y valoréis nuestro trabajo que no está nada mal para ser la primera vez. (también <u>podéis añadir comentarios u opiniones</u>, ¡ánimo!).</p>	H
<p>Os decimos que a nosotros <u>nos ha gustado mucho</u> esta forma de trabajar y de <u>reflexionar sobre un tema tan importante</u> como es la violencia en la tele. Y os damos un consejo que nosotros hemos aprendido: <u>la violencia sólo trae violencia</u>, no seáis violentos con los demás. <u>SED PACÍFICOS</u>.</p>	I
<p>Un saludo de las alumnas y alumnos de PRIMERO DE ESO "A".</p>	J

En el texto que acabamos de presentar vemos cómo las niñas y los niños hacen referencia tanto al desarrollo del taller cómo a los contenidos que se han trabajado, y que fueron los dos núcleos de la discusión de la última sesión del taller.

Comienzan resumiendo lo que ha sido el taller (párrafos A y B), exponiendo lo que había sido, desde su perspectiva, su eje central (A “un TALLER de trabajo sobre la VIOLENCIA en la TELEVISIÓN”), los instrumentos utilizados (A “utilizando para ello la televisión y el Internet”), y el objetivo principal (B “reflexionar sobre el tema de la violencia en los medios de comunicación”). A continuación, describen el desarrollo de las sesiones (párrafos C, D, F y H) y la forma de trabajar (párrafo D), así como el contenido de las diferentes páginas Web (párrafo D).

Además, en el texto exponen sus conclusiones en relación con la forma de organizar el trabajo en el taller (párrafo E “Nos gustaba esta forma de trabajar”; “de esa forma estamos centrados en el trabajo”) y también sobre el resultado (párrafo G “Ver nuestros trabajos en la PÁGINA fue interesante”).

Para terminar, se dirigen directamente a los lectores animándoles a ver su sitio Web (párrafo H “os ANIMAMOS nos visitéis”) y también a participar (párrafo H “podéis añadir comentarios u opiniones”), y cierran su escrito de conclusiones con una reflexión final (párrafo I “nos ha gustado mucho (...) reflexionar sobre un tema tan importante”, “la violencia sólo trae violencia”, “SED PACÍFICOS”) y un saludo (párrafo J).

El texto fue elaborado con dos objetivos: ser incluido en el periódico del colegio para contar a otros compañeros lo que habían hecho en el taller, y ser incluido a modo de conclusiones en el propio sitio Web que habían construido. Esta representación compartida (Wertsch, 1998) de los participantes supone una primera interpretación que veremos a continuación completada con la interpretación analítica que realizamos los investigadores.

Dimensión sincrónica: Escenario y comunidad

Como ya hemos señalado, la primera de las dos dimensiones desde las que analizamos este taller multimedia es la *dimensión sincrónica*, en la que exploramos el *escenario educativo* en el que se desarrolla el taller y la *comunidad de aprendices* que constituyen los participantes. Esta dimensión está relacionada con el espacio en el que trabajan, es decir, con el *contexto en el que desarrollan su actividad*, tanto a nivel físico, como humano y de relaciones.

El taller como escenario educativo

Un escenario se define tanto por sus aspectos físicos como por la actividad de las personas que están presentes en ellos, destacando de este modo su *dimensión social*. Desde este punto de vista, la escuela no puede ser sólo un escenario donde “*se hacen cosas*” sino que representa algo más: lo realmente importante son las actividades, las interrelaciones y el papel de cada participante (Del Río y Álvarez, 1985; Lacasa y Reina, 2004). Estas son las cuestiones que vamos a tratar en esta

investigación, analizando el propio escenario como espacio en el que se desarrolla la actividad, y la comunidad de aprendices que forman los participantes.

En este sentido, el contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, de este modo, los contextos no pueden entenderse como algo “*dado*”, sino que se constituyen de un modo dinámico, en interacción con la actividad de los participantes, ya que el contexto es inseparable de las contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan.

Al explicar *qué entendemos por escenario educativo*, debemos considerar un *doble enfoque teórico*, por un lado, el *ecológico* que los considera como microsistemas en los que la experiencia de los niños en ellos tiene una profunda influencia sobre su desarrollo. Por esta razón, hemos intentado que cada uno de los participantes contribuyera de forma activa en el proceso de construcción de un nuevo contexto educativo. Por otro lado, la *perspectiva sociocultural* nos muestra cómo la evolución de los procesos psíquicos son inseparables del uso de instrumentos como, por ejemplo, el lenguaje escrito, oral y audiovisual.

La perspectiva ecológica

Bronfenbrenner (1983, 1985) define los *escenarios del desarrollo humano* como microsistemas en los que la experiencia que vive el niño o la niña ejerce una profunda influencia sobre su desarrollo:

"El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta a lo largo de su vida en un escenario dado y con características físicas y materiales específicas, siendo el escenario 'un lugar donde la gente puede iniciar fácilmente interacciones cara a cara, como el hogar, la guardería, el grupo de juego, el aula o el lugar de trabajo' " (Bronfenbrenner & Crouter, 1983, p. 380) citado en (Del-Río y Álvarez, 1985, p. 13).

De este modo, estos escenarios se definen tanto por sus aspectos físicos como por la actividad de las personas que están presentes en ellos. Desde esta perspectiva, el taller que llevamos a cabo en este trabajo no es sólo un escenario donde ‘*se hacen*

cosas' sino que representa algo más; es un *microsistema*, ya que lo que articula el desarrollo del taller son las actividades y las relaciones entre los participantes.

Desde esta perspectiva, el contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, *las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás* (Reina, 2002). En este sentido, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. En otros trabajos, Rogoff (1993; Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995) y sus colegas afirman que el contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan.

Para terminar, es importante destacar la importancia de los *vínculos que pueden establecerse con otros escenarios* a la hora de analizar el potencial de desarrollo de un escenario, como señala Bronfenbrenner (1975):

“El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros en los que se inserta el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interacciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los distintos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás” (Bronfenbrenner, 1975:51).

En este sentido, vemos el modo en que los distintos contextos o entornos en los que se desenvuelve la vida de los niños y niñas pueden vincularse entre sí a través de un intercambio entre las personas que participan en ellos, pero, obviamente, estos vínculos también se pueden establecer a través de un intercambio con los instrumentos que se utilizan (en este caso, los medios de comunicación, los ordenadores o Internet).

El enfoque sociocultural

Desde una *perspectiva sociocultural* (Cole, 1996; Mercer, 2000; Wertsch, 1991, 1998) podemos incorporar a la definición de escenario la idea de una situación en la que están presentes ‘actividades mediadas por instrumentos’. Si observamos

cuáles son los instrumentos que median la actividad en nuestro escenario, vemos que el *lenguaje escrito, oral y audiovisual* han sido los mediadores instrumentales a nivel interpersonal. Y es precisamente en el aula entendida como un *sistema de actividad* (Álvarez, 2000; Cole, 1996) donde se van a integrar estos lenguajes.

Asumiendo estos enfoques, un primer punto de partida en este trabajo es el hecho de que los escenarios de actividad son inseparables del concepto de *cultura* en cuanto que son ellos los que constituyen el entorno en que vivimos. En este sentido, resulta especialmente relevante el significado que se atribuye al término *contexto*, aunque, como señala Mercer (2000), no hay ninguna definición plenamente aceptada de contexto porque siempre se pueden encontrar buenas razones para discrepar de las definiciones ajenas:

“El “contexto”, en el sentido que doy aquí a este término, no es algo que exista independientemente de las personas. Para poder combinar su actividad intelectual, los participantes tienen que intentar establecer las bases de un conocimiento común y contextualizador. Esto se hace aprovechando cualquier fuente de información que se considere pertinente. Estos recursos contextuales se suelen encontrar, por ejemplo: -en el entorno físico; -en la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten; -en las tareas u objetivos que comparten los participantes; -en la experiencia que tienen los participantes” (Mercer, 2000).

Michael Cole (1996) plantea una definición de contexto en la que está implícita la cultura. Pretende así ir más allá de Vygotsky al analizar el papel de la cultura en el desarrollo, ya que los mecanismos a través de los cuáles esa influencia se hace presente van mucho más allá del lenguaje y, en este sentido, comienza en los primeros momentos de la vida (Lacasa y Reina, 2004).

“Esos usos intuitivos del término contexto que utilizan la metáfora de la cuerda/ el hilo, etc. son exactos, en un sentido interesante, de acuerdo con la raíz latina del término, *contextere*, que significa “entretejer juntos”. Un sentido similar aparece en el *Oxford English Dictionary*, que se refiere al contexto como “el todo inter-relacionado que da coherencia a sus partes”. Se advierte que de acuerdo con esta noción del contexto como una cuerda, el contexto no puede reducirse a un entorno. Es más bien una

relación cualitativa entre dos entidades analíticas (¿ficciones?) que tomamos como estructura y función (la primera sincrónica y la segunda diacrónica. Es en este sentido como se ha de interpretar "entretrejer juntos", es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y *aquello-que-rodea-al-objeto* están constituidos por el acto de nombrarlos" (Cole, 1992, citado en Lacasa y Reina, 2004)

En este sentido, como señalan Lacasa y Reina (2004) la cultura es inseparable del contexto en una triple dirección: 1) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; 2) porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarla al futuro; 3) porque es un entorno social.

De este modo, la perspectiva sociocultural nos aporta una visión más vinculada a la cultura en esta triple dimensión, así como rompe, a través de la idea de instrumento simbólico y material, con una metodología de enseñanza excesivamente centrada en una manipulación de la realidad a través de símbolos para dejar un lugar mayor al contacto con la realidad a través de la acción.

Un nuevo escenario educativo

El espacio que entre todos generamos en este taller no es un escenario que se pueda ver con frecuencia en las aulas. Por ejemplo, no es habitual que los medios de comunicación, los ordenadores o Internet sean los protagonistas principales. Podemos decir que construimos un nuevo escenario para llevar a cabo una experiencia innovadora desde la que buscábamos acercar la vida cotidiana a la escuela con instrumentos y actividades que están presentes en los contextos que son para los niños y las niñas parte de su vida diaria. Avanzando algo más en esta línea, los diferentes *instrumentos simbólicos* que habitualmente no se utilizan en la escuela, por ejemplo, la televisión y el ordenador, contribuyeron a que el discurso oral y escrito se fuera "llenando" de un contenido más reflexivo y crítico ante estos medios de comunicación (Del Castillo, García Varela y Lacasa, 2003). Los elementos que formaban parte del taller hacían de él un escenario en el que estaba presente algo que era más próximo a la vida cotidiana y que se alejaba de los libros de texto.

Pero además, a lo largo del taller se fue produciendo un cambio en el papel de los niños y las niñas, relacionado con la construcción de una nueva identidad como grupo (Gee, 2001a), tanto en las situaciones de pequeño grupo, como en las discusiones de gran grupo. Su papel fue cada vez más activo, de tal modo que sus voces participaban tanto en la toma de decisiones sobre la organización y estructura del sitio Web como en las discusiones sobre los contenidos de los medios.

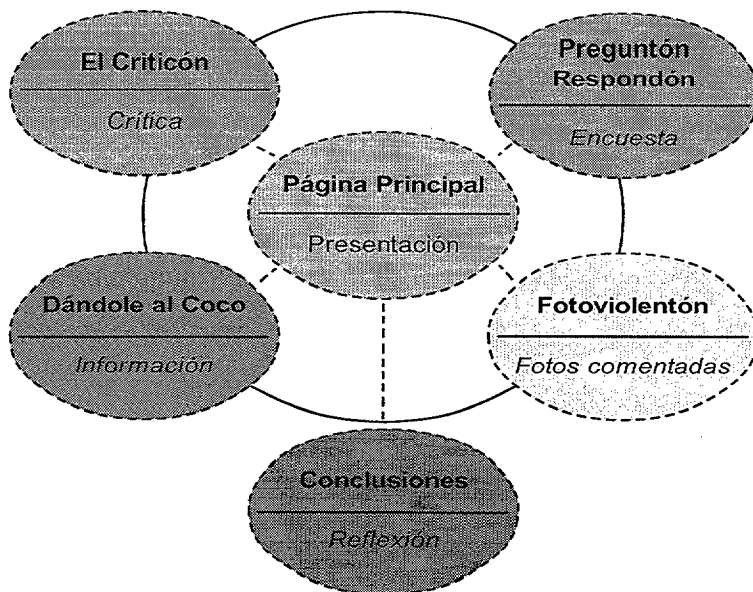
Figura 6-3 El aula convertida en un escenario educativo mediado por nuevas tecnologías



El trabajo del taller se organizó a través de cuatro grupos de alumnos y alumnas, cada uno de los cuales se acercó a la violencia desde una perspectiva diferente, todo ello lo especificamos en la Figura 6-4, que incluimos a continuación.

Así, un grupo se encargaría de diseñar la página inicial, el segundo profundizaría en temas de opinión, el tercero aportaría una crítica de distintos programas de televisión que pueden interesar a los adolescentes, el cuarto realizaría una encuesta para conocer las opiniones de otras personas y, finalmente, el quinto, trabajaría sobre la imagen.

Figura 6-4 Distribución del trabajo en grupos



Hemos visto cómo nuestro escenario se puede entender como un *microsistema* (Bronfenbrenner, 1975, 1983), ya que lo que articula el desarrollo del taller son las actividades y las relaciones entre los participantes, y que el *lenguaje escrito, oral y audiovisual* han sido los instrumentos mediadores de la actividad a nivel interpersonal (Cole, 1996, Wertsch, 1991). Teniendo en cuenta las cuestiones que acabamos de plantear, dentro del análisis de la *dimensión sincrónica* del taller no es suficiente con analizar el escenario educativo en el que tiene lugar la actividad, sino que también es fundamental analizar la propia configuración de las relaciones que se establecen entre los participantes, en este caso, con la formación de una comunidad de aprendices.

El taller como comunidad de aprendices

En palabras de Wenger (1999), la identidad se construye como miembro de la comunidad (o las diferentes comunidades) a la que se pertenece. De igual modo sucede con el aprendizaje. A partir de sus trabajos en la escuela norteamericana,

Barbara Rogoff (1994) se refiere al concepto de comunidad en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que *el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas* con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural. Ello contrasta con modelos de aprendizaje que se fijan en una de las partes, bien que tenga lugar a partir de la transmisión de información del experto, bien mediante la adquisición de conocimiento por parte de los novatos, con el que aprende o el que enseña (respectivamente) de una forma pasiva” (Rogoff, 1994:29).

De este modo el aprendizaje queda definido como un proceso de transformación de la participación, partiendo de que el desarrollo de las personas se produce en función de los diferentes roles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan. Como señalan Lacasa y Reina (2004), desde esta perspectiva la pregunta es ¿cuáles son los papeles que desempeñan los protagonistas del taller cuando participan en el diálogo sobre los contenidos de los medios de comunicación o sobre el diseño de su página Web? Es importante destacar que esta teoría del aprendizaje asume como principio fundamental la participación en prácticas *socialmente situadas*, lo que enlaza directamente con las ideas de Gee (2001a) sobre la construcción de la identidad. En este sentido, trabajar con instrumentos tan habituales en la vida cotidiana de los niños y las niñas como los medios de comunicación, el ordenador o Internet, en actividades y discusiones de grupo, se puede considerar una “práctica social y situada”. Una vez definido este tipo de situaciones, cabe preguntarse si, de algún modo, estamos contribuyendo a crear espacios donde los niños puedan expresarse, opinar, y, en definitiva, construir su propia voz al introducir en el contexto escolar estas “prácticas” que están presentes en la vida cotidiana (Lacasa, Reina y Albuquerque, 2002), lo cual está en relación con el objetivo didáctico de nuestro taller.

Rogoff (2001) señala como aspectos que los participantes *comprenden, sin que hayan entendido plenamente la filosofía de una comunidad de aprendices*, el papel activo del niño y el predominio de un aprendizaje activo y experimental, la

mayor participación de la familia en las decisiones curriculares, lo que significa un apoyo mayor para el niño y un mayor conocimiento de la familia del contexto escolar o el entorno enriquecedor y el respeto por los intereses individuales. A partir de aquí, y para tratar de ir más allá de estos aspectos puntuales, señala cuatro características fundamentales que definirían la filosofía del modelo:

1. *Énfasis en el proceso de aprendizaje del niño con el apoyo del adulto.* Se trata de un aprendizaje flexible donde los adultos apoyan al niño sin imposiciones. Esto no evita que muchos adultos se preocupen por el grado en que los niños adquieren contenidos académicos. Se trata de que personas adultas, niños y niñas compartan los mismos intereses y actitud hacia el aprendizaje. Es importante señalar que las personas adultas también aprenden.
2. *La motivación está fortalecida por el desarrollo de la responsabilidad ante la propia elección.* Las personas que tienen más experiencia en la cooperación se han referido a la responsabilidad del niño o la niña ante su propia elección, de forma que aprendan a controlar sus propias metas. Idealmente, nos dice Rogoff, las consecuencias de las propias elecciones son inherentes a las actividades; el hecho de hacer partícipes a los demás de los propios trabajos y de sus resultados contribuiría decisivamente a este hecho.
3. *La evaluación tiene lugar a través del trabajo con el niño o la niña y de la observación.* Ello significa el énfasis en el progreso de cada uno y no tanto en sus comparaciones con el resto. Por otra parte, la evaluación se lleva a cabo considerando el funcionamiento de la clase y en ella tiene un papel importante la autoevaluación.
4. *La colaboración tiene lugar en el conjunto del programa y entre todos los miembros.* Los niños trabajan en colaboración con otros niños o con los adultos. Al principio los recién llegados pueden interpretar las situaciones como un proceso en el que predomina la permisividad. A veces los adultos se preocupan de que cada niño reciba el mismo tipo o cantidad de instrucción. Es importante señalar aquí los diferentes papeles que desempeñan los miembros de la comunidad.

En último término, es interesante señalar otro de los conceptos que han contribuido a definir el marco teórico en el que se apoyaban las prácticas educativas de nuestro taller. Nos referimos al concepto de participación guiada (Rogoff, 1993, 2001) que se revela como un proceso universal, que caracteriza la actividad en una *comunidad de práctica*, y que reviste características específicas en cada una de ellas.

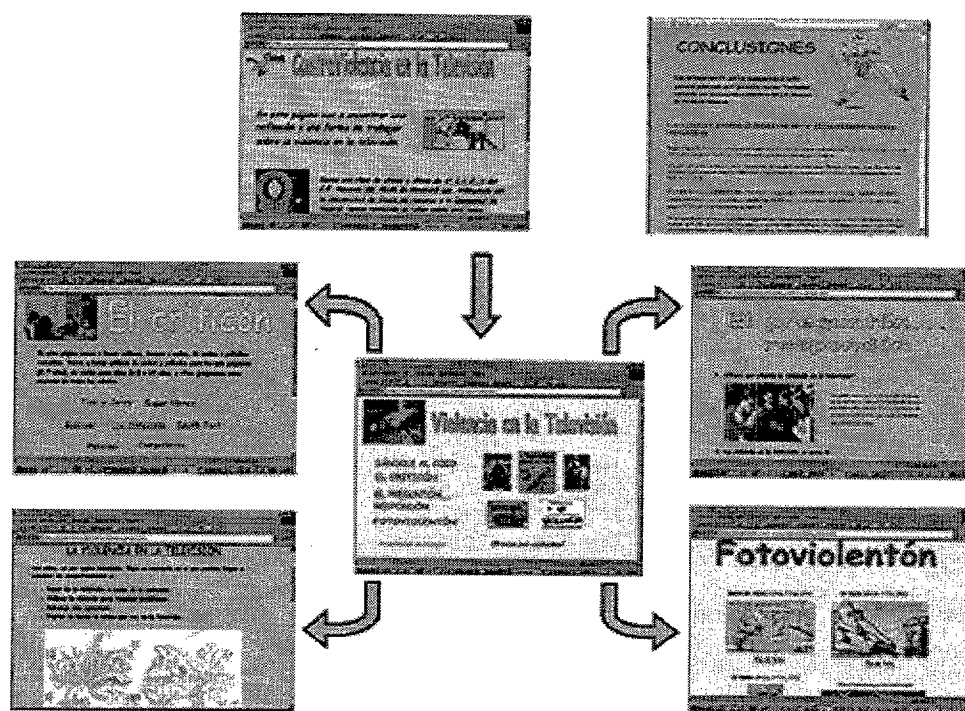
"El proceso de *participación guiada* que consideramos universal es aquel que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. Creemos que es universal porque es inherente a la comunicación, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa su contribución, así como para asegurar la mutua comprensión. Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un lenguaje común a través del cual comunicar sus ideas; ese esfuerzo supone una ampliación del punto de vista de los participantes de forma que se produce un proceso de desarrollo. Desde un fundamento común, construido en colaboración, los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos su comprensión" (Rogoff, 1993).

En este texto podemos ver la importancia de que quienes participan en una comunidad, en un primer momento, pueden tener, y de hecho, tienen, puntos de vista diferentes sobre la actividad que deben realizar. Por esto, es necesario que busquen un lenguaje común a través del cual poner en común sus ideas; por esta razón los niños, las niñas y las personas adultas que participamos en el taller (el maestro y los investigadores) nos esforzamos por generar un espacio común de comunicación y comprensión utilizando lenguajes que eran compartidos por el grupo, utilizando el lenguaje oral y escrito. A través de estos instrumentos encontrábamos la posibilidad de llegar a una "representación compartida" (Wertsch, 1991, 1998, 2003). De este modo, discutiendo sobre contenidos cotidianos que, además, estaban más próximos al mundo infantil, conseguimos compartir el pensamiento con los niños y las niñas que participaban en el taller, de tal modo que se facilitaban las *conexiones* entre lo conocido y lo nuevo.

El sitio Web

Como ya hemos señalado, el producto final del trabajo en el taller fue la elaboración de un sitio Web. La construcción de nuestro sitio Web fue una tarea de colaboración entre todos los participantes del taller, a nivel de diseño y de contenido, aunque en algunos aspectos formales, especialmente de manejo del programa utilizado para diseñar la página, fuimos los investigadores los que más trabajamos en resolver algunos problemas técnicos que surgieron. Veremos ahora con más detalle qué ocurrió en cada uno de los grupos y cuál fue el resultado obtenido.

Figura 6-5 Nuestro sitio Web: http://es.geocities.com/contra_violencia



Grupo A "Página principal"

Desde el primer día, los componentes de este grupo se encargaron de coordinar lo que iba a ser la presentación del sitio Web. Su trabajo consistía en diseñar una página Web en la que se encontrasen enlaces al resto de 'páginas específicas' desarrolladas por sus compañeros, y realizar una introducción a lo que se podría encontrar en el sitio Web. Para ello, elaboraron dos páginas: una de

presentación (*‘página de introducción’*), y otra de acceso a los contenidos (*‘página principal’*). Esta tarea les generó cierta preocupación por la estructura ya que sentían cierta responsabilidad de organizar el trabajo y coordinar el diseño y los contenidos de todas las páginas para evitar incoherencias o solapamientos.

A través del trabajo de este grupo se fue creando un conjunto de preocupaciones compartidas que puso de manifiesto el hecho de que se trataba de una actividad en colaboración. Los miembros de este grupo se encargaron de mantener viva la idea de estar compartiendo una meta común, aunque el trabajo se hubiese dividido en varios pequeños grupos. Todo ello se concretó en una reflexión final que se hizo en gran grupo, a partir de unas preguntas que propusieron a sus compañeros del taller, y que sirvió para construir sus conclusiones.

Figura 6-6 Imágenes de la página de introducción y la página principal



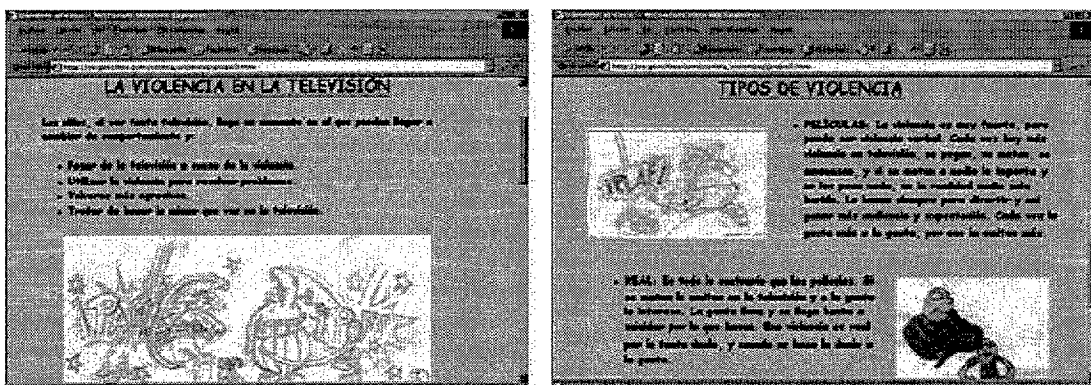
Como ellos mismos señalan en la página de inicio, su objetivo era, sobre todo, “pensar” sobre la violencia y, por tanto, le dicen a la audiencia: “en esta página vas a encontrar una reflexión y una forma de trabajar sobre la violencia en la televisión”.

Grupo B “Dándole al coco”

El trabajo de este grupo se basaba, inicialmente, en elaborar algunos artículos “de opinión” relacionados con la violencia, para ello utilizarían cualquier fuente de

información que sirviera para apoyar sus reflexiones. La información encontrada en Internet fue teniendo cada vez mayor importancia. Por ejemplo, les ayudó a ir precisando distintos conceptos de violencia que aparecen en televisión. En este sentido, son interesantes sus reflexiones buscando “intenciones ocultas” tras lo que aparece en la pequeña pantalla “Lo hacen siempre para divertir y así ganar más audiencia y expectación. Cada vez le gusta más a la gente, por eso la emiten más”.

Figura 6-7 Imágenes de la página “Dándole al coco”



Los niños y las niñas que formaban este grupo, realizaron varios dibujos sobre que posteriormente digitalizaron con el escáner, y los incluyeron en su página Web. Los dibujos estaban relacionados con los contenidos de la página, y reflejaban algunas situaciones de violencia aparecidas en series o películas de televisión que se emitieron durante los días previos.

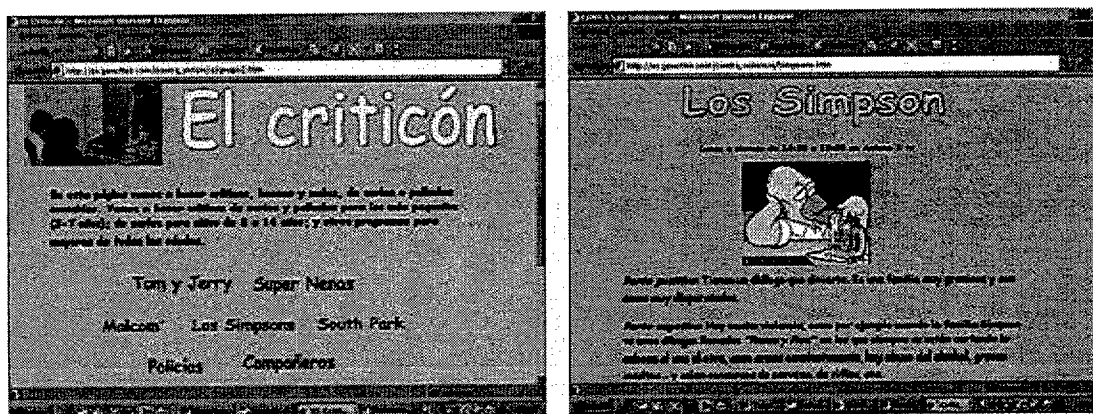
Grupo C “El criticón”

Este grupo comenzó comentando diferentes series de televisión para resaltar cómo en ellas aparecía la violencia. Quizás al principio no tenían una idea clara del camino a seguir. Sin embargo, una vez que lo concretaron, ya no hubo ningún cambio de orientación sobre el contenido. En un primer momento se pusieron de acuerdo sobre qué series querían comentar. Para ello, hicieron una distinción en tres grupos: por un lado, series ‘para niños pequeños’, por otro, series ‘para niños de su

edad”, y por último, series ‘de adultos’. Después se organizaron para comentar cada una de ellas bajo unos criterios.

De este modo, en este grupo trabajaron directamente sobre la propia televisión, viendo series y reflexionando sobre ellas. Comenzaron pensando en “hacer críticas, buenas y malas, de series o películas conocidas”, por lo que dividieron esas críticas en una parte positiva y una parte negativa en la que se centraron en la violencia que aparecía, en cada una de esas series, concretando algunos aspectos que les parecieron importantes en algunas de ellas y, finalmente, para completar su página buscaron en Internet imágenes tomadas de estas series para ilustrarla.

Figura 6-8 Imágenes de la página “El criticón”



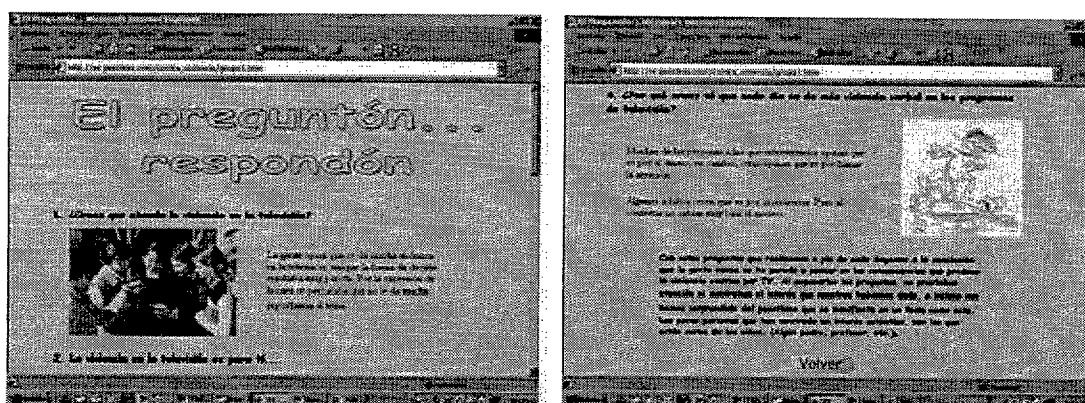
Grupo D “El preguntón respondón”

Desde el primer momento, los miembros de este grupo quisieron hacer una encuesta para conocer las opiniones de la gente sobre la violencia en televisión. El aspecto que para nosotros tuvo mayor interés es que estas chicas decidieron generar su propia información, en lugar de buscarla. Su primera intención era construir un cuestionario para colocarlo en la página y que quienes accedieran a ella pudieran contestarlo. Después pensaron que sería más interesante elaborar ellas mismas el cuestionario y presentar los resultados obtenidos. Finalmente, decidieron hacer una

serie de entrevistas y centrarse en reflexionar sobre las respuestas aportadas por personas distintas. Esto da una idea de la importancia que le fueron concediendo todos los grupos a la reflexión que iban construyendo.

Poco a poco estas niñas se fueron dando cuenta de que hacer una página Web era “contar algo a alguien” y fue esto lo que les motivó a introducir sus propias reflexiones. Frente a una valoración cuantitativa, que en principio pensaban realizar, optaron por valorar cualitativamente las opiniones de los entrevistados, construyendo una narrativa sobre cada cuestión.

Figura 6-9 Imágenes de la página “El preguntón respondió”



Su reflexión final, tras la realización de la encuesta fue la siguiente: “Con estas preguntas que realizamos a pie de calle llegamos a la conclusión que la gente nunca se ha parado a pensar en las consecuencias que produce la violencia emitida por TV. Al exponerles las preguntas, no prestaban atención ni mostraban el interés que nosotros habíamos dado, e incluso nos hemos sorprendido del pasotismo que se manifiesta en un tema como éste. Las pocas personas que han mostrado un interés auténtico, son las que están cerca de los niños”.

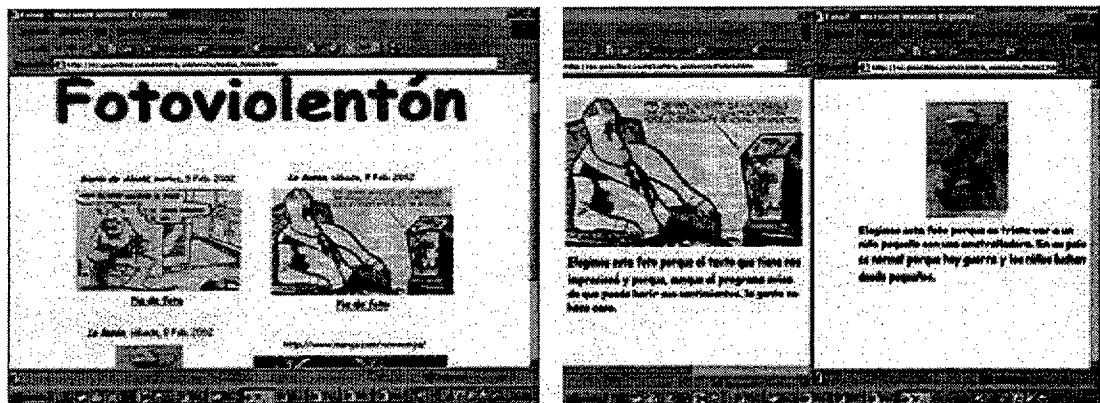
Grupo E “Fotoviolentón”

El objetivo de su trabajo fue buscar ilustraciones de las situaciones de violencia en los periódicos y en Internet. Es interesante comentar cómo poco a poco fueron entendiendo la necesidad de tener en cuenta la fuente de información y de

buscar los nombres exactos de los medios en que aparecían sus fotografías. Es decir, al comenzar a trabajar, su única preocupación era “buscar fotos”, sin embargo, a medida que iban escribiendo el “pie de foto” necesitaban encontrar un argumento para comentarla: reflexionar. Es decir, su interés se desplazaba desde la imagen hacia reflexión.

Quizás su comentario final da una idea de lo que ocurrió: “Estas fotos las buscamos en los periódicos, pero la mayoría eran de políticos, y encontramos menos de las que creíamos”.

Figura 6-10 Imágenes de la página “Fotoviolentón”



El resultado final

Una de las cuestiones fundamentales en el desarrollo del trabajo de los grupos en el taller fue la idea, siempre presente, de REFLEXIONAR sobre cada una de las decisiones que se tomaran en relación con el diseño, el contenido o la actividad. Esto, que los niños y las niñas resaltaron en la página de conclusiones (Figura 6-2 La historia del taller contada por las niñas y los niños), también está presente en el trabajo de cada pequeño grupo.

Para ellos, fue un objetivo fundamental que el contenido de sus páginas fuese ‘suyo’. Por esto, es interesante señalar que las reflexiones incluidas en cada una de ellas es el resultado de las discusiones mantenidas en las sesiones de trabajo sobre los

contenidos de sus páginas. En la siguiente tabla (Tabla 6-1), vemos un ejemplo de ello. Las niñas que realizaron la encuesta ('El preguntón respondón'), trataron de reflexionar sobre las respuestas que recibieron por parte de los entrevistados, porque querían que los textos que aparecían en la página Web fuesen 'sus propias reflexiones':

Tabla 6-1 Textos incluidos en la página Web del grupo 'El preguntón respondón'

PREGUNTAS	REFLEXIONES SOBRE LAS RESPUESTAS
¿Crees que abunda la violencia en la televisión?	La gente opina que se da mucha violencia en la televisión, aunque la forma de decirlo resultaba muy pasota. Por la expresión de la cara se percataba que no le da mucha importancia al tema.
La violencia en la televisión es para ti... Necesaria. Indiferente. Desagradable.	Las personas adultas piensan que la mayor parte de la violencia es desagradable, aunque algunos les resulta indiferente. Muchos adolescentes creen que es necesaria. Los niños no se dan cuenta de lo perjudicial que es la violencia, les divierte ver esas escenas.
¿Qué te parece la violencia en la tele a las horas de comer?	Nosotros como grupo, pensábamos que las personas les iba a resultar desagradable ver violencia a las horas de comer, pero nos hemos encontrado que esta franja horaria no molesta demasiado.
¿Por qué crees tú que cada día se da más violencia verbal en los programas de tv?	Muchas de las personas a las que entrevistamos opinan que es por el dinero, en cambio, otras opinan que es por llamar la atención. Algunos adultos creen que es por la audiencia. Pero al contestar no sabían muy bien el motivo.
REFLEXIÓN FINAL	
Con estas preguntas que realizamos a pie de calle llegamos a la conclusión que la gente nunca se ha parado a pensar en las consecuencias que produce la violencia emitida por TV. Al exponerles las preguntas, no prestaban atención ni mostraban el interés que nosotros habíamos dado, e incluso nos hemos sorprendido del pasotismo que se manifiesta en un tema como éste. Las pocas personas que han mostrado un interés auténtico, son las que están cerca de los niños (algún padre, profe, etc.)	

Dimensión diacrónica: Construir un sitio Web

Una vez contextualizado el *escenario educativo* en el que se ha desarrollado este taller, y la *comunidad de aprendices* que han formado los participantes, pasamos a explicar a continuación más concretamente cómo se llevó a cabo desde una

perspectiva diacrónica, teniendo en cuenta, fundamentalmente, las diferentes fases en el proceso de elaboración del sitio Web..

Como describimos anteriormente en el capítulo dedicado a la metodología, hemos trabajado en un Colegio Público de Alcalá de Henares (Madrid) con alumnos de primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El taller tuvo un total de nueve sesiones, siete de 60 minutos y dos (las últimas) que tuvieron una duración de 45 minutos cada una. En el taller participaron 11 niños, 10 niñas y su tutor junto a los investigadores. Hemos utilizado, sobre todo, la televisión e Internet pero en ocasiones hemos trabajado otros medios técnicos (como por ejemplo, las fotografías y grabaciones que tuvieron gran importancia y que hemos analizado en profundidad en el capítulo metodológico) de forma que nuestra clase era un escenario multimedia.

En este contexto, es importante señalar que el hecho de utilizar la televisión, el ordenador e Internet como instrumentos de trabajo responde a la voluntad de acercar el conocimiento cotidiano al conocimiento escolar, para construir un entorno común en el que ambos queden integrados.

El trabajo con el ordenador se introducía a partir de la creación de un sitio Web que los propios alumnos diseñaron. Poco a poco Internet se fue convirtiendo en un instrumento clave para el trabajo, pues ofrecía la posibilidad de articular desde aquí otras tecnologías, por ejemplo, ver vídeos, leer artículos, buscar o hacer fotografías y, en definitiva, convertirnos en receptores y emisores de la información.


Avanzando hacia el objetivo

Una vez que hemos definido cómo se organizó el trabajo, es importante prestar atención a cómo se fue desarrollando a través de las nueve sesiones que duró el taller. A partir del *tipo de organización del grupo clase*, las *tareas* y las *metas de los participantes*, podemos definir cuatro fases en el desarrollo del taller: Una primera fase en la que los participantes *se reconocen como gran grupo*; un segundo momento en el que tiene lugar la organización y planificación del trabajo y *se forman los pequeños grupos*; en tercer lugar, un período de *trabajo en pequeño grupo* en la

elaboración de las páginas Web específicas, y una última fase en la que *se retoma el trabajo en gran grupo* y se elaboran unas reflexiones finales.

Nuestro objetivo en este apartado es mostrar cómo la forma de organizar el grupo clase fue fundamental en relación con todo el *proceso de aprendizaje y alfabetización* que tuvo lugar en el taller. El hilo conductor de la historia del taller fue el grupo, ya que fue la organización del mismo en cada una de las cuatro fases, lo que condicionó el tipo de tareas concretas que se realizaron en cada momento y las metas generales y específicas del maestro y los niños y niñas. Además, este proceso de alfabetización transcurrió paralelamente a un proceso de formación de la identidad, que también estuvo muy influido por el tipo de organización del grupo, como veremos en el siguiente capítulo.

Tabla 6-2 Fases del taller



FASE 1	S1 Introducción	Reconocerse como gran grupo. Introducción, motivación y discusión sobre el tema que trabajaremos en el taller. Trabajo sobre el tema general del sitio Web.
	S2 Discusiones iniciales	
FASE 2	S3 Organización	Organización y planificación en base al sitio Web. Formación de los pequeños grupos.
FASE 3	S4 Trabajo en pequeño grupo	Cada grupo trabaja en la elaboración del diseño y los contenidos de sus páginas Web específicas. Trabajan en cinco pequeños grupos.
	S5 Trabajo en pequeño grupo	
	S6 Trabajo en pequeño grupo	
	S7 Trabajo en pequeño grupo	
FASE 4	S8 Discusión final	Retoman el trabajo en gran grupo. Discusión final y elaboración de conclusiones sobre el tema del sitio Web y sobre el propio taller.
	S9 Conclusiones	

El *papel del maestro* fue decisivo en esta organización de los grupos en el aula. Su intención fue planificar una estructura que fuese ‘fructífera’, pensando en el trabajo que se iba a realizar. Apostó por el tipo de organización en pequeños grupos desde las entrevistas iniciales, apoyado en su experiencia previa en las horas de tutoría con el mismo grupo-clase que participó en el taller.

Por último, es importante aquí retomar una precisión que señalábamos anteriormente sobre el tema general de los contenidos que se trabajaron en el taller. La violencia, como concepto a discutir y sobre el que reflexionar, fue un tema

seleccionado por el maestro debido a un interés puntual que respondía a la intención de tratar un tema de actualidad y cercano a la experiencia de los niños y las niñas. En este sentido, generar los contenidos a partir de la discusión sobre el tema de la violencia fue un objetivo que respondía más a un interés del maestro que de los investigadores.

A continuación, analizaremos el desarrollo de estas cuatro fases del taller a través del análisis de contenido de las conversaciones mantenidas por los niños y las niñas que participaron en las diferentes sesiones. De este modo, mostraremos cómo la distinción entre estas fases emerge de un análisis del contenido del discurso de los participantes.

Reconocerse como gran grupo. Introducción, motivación y discusión

En la primera fase del taller, que incluye las dos primeras sesiones, el eje del trabajo fueron las *discusiones en gran grupo en torno al concepto de violencia* (tema general del taller) y a los contenidos violentos que aparecen en los medios de comunicación.

Las sesiones que podemos incluir en esta primera fase son la sesión 1, en la que se hizo una Introducción y discusión sobre cómo se trabajaría en el taller y se propuso un escrito con título: “¿qué es para ti la violencia?”, y la sesión 2, en la que los niños y las niñas se presentaron enunciando alguna idea inicial sobre qué era para ellos la violencia y leyeron algunos textos que habían escrito sobre los contenidos violentos en la televisión.

Como ya hemos señalado, en esta fase mostraremos a través de ejemplos concretos de las conversaciones de los niños y las niñas⁴, cómo su objetivo inicial es *generar una conciencia de grupo y una meta compartida por todo el grupo clase*.

En las discusiones iniciales se fue generando, progresivamente, una *idea de grupo*. Así, en sus primeras intervenciones ponen en común conceptos o ideas en relación con el tema que se estaba discutiendo. Como vemos en el siguiente

⁴ Los nombres propios de todos los niños y las niñas que aparecen en este trabajo han sido sustituidos por nombres ficticios para mantener su anonimato.

ejemplo⁵, las intervenciones nos acercan cuestiones muy diversas en relación con la violencia (‘matar’ (turno 24), ‘pegar’ (turno 34), ‘maltratar’ (turno 37) o ‘hacer daño’ (turno 54)), con los sentimientos que despierta (‘un acto desagradable’ (turno 45), ‘una cosa de mal gusto’ (turno 53)), con la forma de solucionar los conflictos (‘se puede arreglar de otra manera’ (turno 61)) o incluso con la intencionalidad de quién la emite (‘una manera de llamar la atención al público’ (turno 64)).

- 24- **Celia:** la violencia en la televisión es cuando una persona mata o cosas así
- 33- **Rut:** la violencia en la tele es agresividad
- 34- **Estrella:** la violencia es pegar a personas
- 37- **Javier:** la violencia en la tele es cuando maltratan a alguien
- 45- **Belén:** la violencia en la tele es un acto desagradable
- 47- **Zaira:** la violencia en la televisión es una perjudicación, o como se diga, para las personas
- 48- **Soraya:** la primera palabra que me viene es pelea
- 53- **Jose:** violencia en la tele creo que es una cosa de mal gusto
- 54- **David:** violencia es hacer daño a gente
- 61- **Mari:** la violencia en la televisión me parece desagradable, y se puede... en vez de discutir, se puede arreglar de otra manera
- 64- **Noelia:** la violencia en la televisión es una manera de llamar la atención al público

En estas intervenciones iniciales, los niños y niñas *se posicionan ante la discusión*. Una vez que todos se manifestaron, el maestro les pidió que elaboraran un breve texto respondiendo a la misma pregunta: *¿qué es para ti la violencia en televisión?*. Como mostramos en el siguiente fragmento, los participantes fueron *incorporando elementos de la reflexión de sus compañeros* a sus propios argumentos, como lo hace Mari en el siguiente fragmento:

- 188- **Mari:** (...) Para mí la violencia de la televisión es cuando una, dos o varias personas
- 188-1. comienzan a pelear por cosas absurdas o con importancia,
- 188-2. pero que las pueden resolver de otra manera mejor y sin salir perjudicados. Esa manera puede ser hablando.

⁵ En el programa QSR *NVivo* estos fragmentos se localizan en el Documento: “H Sec S2 12 2” - Sección 1; Turnos 24, 33, 37, 45, 47, 48, 53, 54, 61, 64, 91, 116, 188, 215, 299; 3.701 caracteres-.

188-3. Hay veces que en esas escenas las personas se ponen tan violentas que llegan a un punto y hacen cosas increíbles, como amenazar o matar.

188-4. Y la persona que hace eso, también llega a ser perjudicado.

188-5. Los insultos forman parte de la violencia.

Vemos cómo Mari mantiene su argumento inicial (turno 61) de resolver los conflictos 'de otra manera' (turno 188-2), pero, además, incorpora ideas expuestas anteriormente por otros compañeros y compañeras que le ayudan a completar su exposición. Así, Mari habla de pelear (turno 188-1), como había hecho Soraya (turno 48), de amenazar o matar (turno 188-3), como apuntaba Celia (turno 24), o de lo perjudicial que puede ser para los implicados ('la persona que hace eso, también llega a ser perjudicado' turno 188-4), tal como señalaba Zaira (turno 47). Algo similar ocurre en la exposición de la propia Zaira, que mostramos a continuación:

116- Zaira: A ver, (...) yo opino que la violencia en televisión

116-1: sólo la emiten para llamar la atención e incitar a personas a que la practiquen.

116-2: Creo que todos los programas, películas, series, etc. deberían de anunciar el contenido de lo que vamos a ver y luego nosotros decíamos si lo queremos ver o no.

116-3: También perjudica a las personas puesto que podemos aprender de ella.

En este caso, Zaira también mantiene su posición inicial (turno 47) sobre el carácter perjudicial de la violencia ('perjudica a las personas' turno 116-3), e incorpora a su reflexión ideas expuestas anteriormente, como la emisión de la violencia como forma de "llamar la atención" (turno 116-1), ya comentado por Noelia en las intervenciones iniciales (turno 64).

Con esto se aproximaban a dos objetivos: por una parte, ir construyendo argumentos cada vez más elaborados, por otra, definir algunas *líneas argumentales compartidas* que se fueron constituyendo, en cierta medida, como "*posiciones*" del grupo, ya que incorporan también nuevas ideas que luego comparten y utilizan como parte del consenso general. Vemos un ejemplo en los dos fragmentos siguientes, en los que Noelia y David contribuyen a construir una cierta *línea de pensamiento* del grupo:

91- **Noelia:** Para mí no es igual la violencia que se produce en la vida real a la que muestra la ficción.

91-1: Los telediaros nos comunican en varios momentos del día lo que está sucediendo en cualquier parte del mundo. Muchas noticias nos comunican que hay conflictos entre países y que pueden desatar guerras. Existen muchos ejemplos de violencias, de violencia, que están ocurriendo a diario y la televisión es una fuente de información que nos muestra esos sucesos.

91-2: En una película, serie, etc. crean escenas de violencia en las que nadie sale herido en la vida real. Intentan reproducir cualquier momento que se puede dar en la vida cotidiana, aunque no todo el mundo vive las mismas experiencias.

215- **David:** (...) cuando gente está haciendo cosas que pueden llegar a la muerte de una persona, de una persona.

215-1: En la tele hay veces que la violencia es artificial como por ejemplo en las películas o series,

215-2: y hay también que la violencia es verdadera, que es cuando por ejemplo en las noticias de televisión.

215-3: Te pueden dar ideas para hacer violencia, pero también te hacen reflexionar sobre eso, para no hacerlo.

De este modo, Noelia apunta una distinción entre la violencia que se produce en la vida real ('Existen muchos ejemplos de violencias (...) que están ocurriendo a diario' turno 91-1) y la de películas, series, etc., donde se "crean escenas de violencia en las que nadie sale herido en la vida real" (turno 91-2). David define estos dos tipos de violencia posteriormente como situaciones en las que "la violencia es verdadera" (turno 215-2) y otras en las que "la violencia es artificial" (turno 215-1).

Vemos cómo en los textos escritos que los niños elaboraron, los argumentos eran más complejos que los que se exponían en las primeras intervenciones. Muchos de ellos habían tomado ideas de las reflexiones que habían surgido en las *discusiones de grupo* por entender que, para explicar cuál era su argumento sobre una cuestión concreta que se planteaba, estas reflexiones eran más sólidas o ajustadas al haber sido discutidas previamente. Cuando los niños elaboraban textos escritos en los que expresaban una reflexión que, además, servía como argumento para posicionarse en una discusión, estaba presente implícitamente la *posición del grupo* en sus argumentos. Vemos un ejemplo en la aportación de Mari:

299- **Mari:** Yo me siento mal cuando la veo (violencia) en la tele y también en la calle,

Formación de los pequeños grupos. Organización y planificación

En la segunda fase del taller las cuestiones centrales fueron las relacionadas con la organización y distribución del trabajo. En esta etapa debemos incluir la sesión 3, en la que los objetivos eran decidir definitivamente cómo se iban a desarrollar las sesiones a nivel de organización y contenidos y ver los vídeos que habían grabado los niños y las niñas sobre violencia para discutir sus reflexiones sobre ellos.

En los siguientes ejemplos⁶ mostraremos cómo la decisión de trabajar los contenidos en situación de pequeño grupo, *condiciona el tipo de tareas y las metas* de los participantes a partir de ese momento

Los niños, apoyados por el maestro, decidieron como forma de trabajar que iban a *dividirse en cinco grupos* y cada uno iba a *trabajar unos contenidos concretos*. El objetivo era elaborar un sitio Web con al menos cinco páginas que se ocuparan de diferentes dimensiones de la violencia en los medios. En el siguiente fragmento, vemos cómo el maestro apostaba por esa división en grupos ya en las entrevistas previas al inicio del taller ('podemos hacer grupos para trabajar en diferentes cosas (...) a veces trabajamos en grupos en tutoría (...) y salen muy bien' turno 161):

160- **Investigador:** Lo que, ¿tú que piensas?, o sea, yo... para mí... que en clase lo que podemos discutir es qué quiere hacer cada uno. O sea, (.) en discusiones de grupo.

161- **Maestro:** Sí, sí, sí... Yo pienso que podemos hacer grupos para trabajar en diferentes cosas, no se... a veces trabajamos en grupos en tutoría y eso... y salen muy bien... muy buenas dinámicas

162- **Investigador:** Vale... O lo... lo hablamos con ellos a ver que les parece, ¿no?

163- **Maestro:** Sí, vale...

De este modo, en la tercera sesión, *el maestro sugirió esta forma de trabajar* ('hemos pensado (...) que podía haber grupos' turno 40), que fue rápidamente aceptada por los niños y niñas ('Vale! Cinco grupos' turno 41). Y comenzaron a

⁶ Documento de *NVivo*: "H Sec S3 13 2" -Sección 1; Turnos 40-43, 45-47, 75-76, 125-126, 128-129, 211-212, 216-223; 2.165 caracteres-.

- 299-1: pero cuando la veo en la televisión me pregunto ¿por qué no ponen otra clase de películas o de programas para todos los públicos?
- 299-2: Eso me lo pregunto porque cuando comienza una película te dice que aparece en la pantalla una cierta edad con la que se puede ver esa película.
- 299-3: Y cuando eres más pequeño te dicen tus padres, hijo, vete a la cama, pero cuando eres más mayor le dices, papá, ésta no es mi hora de ir a la cama. Te deja, y lo cambia.
- 299-4: También otras películas son algo bastante de aburridas y es todo violencia y más violencia, me aburren.
- 299-5: En la calle hay gente que no, que por hacerse más mayor o fuerte pega a gente que no tiene culpa de nada y ni se ha metido con nadie.
- 299-6: Y he puesto, como..., una especie, como cuando echan un anuncio... cómo se llama... (¿un lema?) sí, eso. Sé alegre, y la violencia sobra.

En primer lugar, Mari ya asume implícitamente la distinción anterior entre violencia real (‘En la calle hay gente que...’ turno 299-5) y ficticia (‘cuando la veo en la televisión...’ turnos 299-1/4) como una idea a considerar en su reflexión, de tal forma que esa *línea de pensamiento* que apuntaban las intervenciones anteriores de Noelia y David (turnos 91 y 215) se ha ido reforzando. En esta intervención, Mari profundiza en algunos aspectos de esa distinción, como las razones por las que se emite violencia en televisión (turno 299-1) o la actitud de las personas violentas en la calle (turno 299-5). Por otra parte, Mari se implica mucho más que en sus intervenciones anteriores en los argumentos, cuando habla de lo que siente ante las situaciones de violencia (‘me siento mal cuando la veo’ turno 299) o al ver películas con demasiada violencia (‘otras películas (...) es todo violencia y más violencia, me aburren’ turno 299-4). Aun más, para concluir, no solo opina o interpreta, sino que propone (turno 299-6) cuando apostilla su intervención con un lema “Sé alegre, y la violencia sobra”.

A medida que avanzamos en las sesiones, hemos visto cómo los niños y las niñas van *generando una idea de grupo* que se aproxima hacia una *meta común*. Esta meta es la de consensuar una serie de líneas argumentales que sirvan como referencia a tener en cuenta a la hora de elaborar sus páginas Web, ya que va a construir un *producto compartido por todo el grupo* clase.

discutir los contenidos que trabajarían en esos grupos ('vamos a elegir (...) no sé si por votación' turno 43).

40- **Maestro:** Entonces, habitualmente, y como aquí somos cinco grupos, pues hemos pensado, pero todo esto es para daros una idea, ahora vosotros decidís, que podía haber grupos...

41- **Belén:** Vale! Cinco grupos, ¿no?

42- **Investigador:** Y cinco páginas, o si queréis que sólo haya dos, y de cada una de estas salga dos... eso ya, vosotros lo elegís. O sea, cómo luego lo organicemos da lo mismo. Lo importante es que ahora haya cinco. ¿Está claro? (.) y entonces pues ya está. Y ahora, bueno, (**maestro**) os iba a contar algo del contenido y eso ¿no?...

43- **Maestro:** Venga. Bueno, yo... ya os lo dije otros días. Pues ahora ya vais... vamos a elegir... por... no sé si por votación

A medida que avanza la discusión, surgen diferentes alternativas, unas relacionadas con los contenidos y otras con aspectos técnicos o formales. No obstante, los niños y las niñas tenían siempre presente la idea de que todos estaban trabajando en una misma dirección, con unos mismos objetivos. Esto queda claro al observar una de las decisiones que tomaron los niños en esta sesión: uno de esos cinco grupos no se ocuparía de trabajar en unos contenidos concretos sino de elaborar una página principal de introducción ('esa entrada a la página, tiene que ser un grupo' turno 45). El objetivo de esa página, inicialmente, fue realizar una *presentación del grupo* ('nos presentamos y ponemos una foto o algo' turno 46; 'saludamos (...) contamos (...) lo que hay dentro' turno 47) y de los contenidos sobre los que iban a trabajar, de tal forma que daría una idea de *unidad y de coordinación mucho mayor al sitio Web*.

45- **Maestro:** Vamos a elegir... el título. Y lo que vaya entre el título...Y lo que sea esa en... esa entrada a la página, tiene que ser un grupo.

46- **David:** El título y... y nos presentamos y ponemos una foto o algo... de todos

47- **Víctor:** Y saludamos... ((risas)) y contamos lo demás... lo que hay dentro

Finalmente, *decidieron qué contenidos concretos iba a trabajar cada uno de los grupos y quiénes iban a formar parte de cada uno*. Es interesante cómo, durante la discusión, se fueron concretando algunas cuestiones sobre los contenidos que luego se tendrían muy en cuenta en el desarrollo de las páginas. En este sentido,

resulta significativa la intervención de los niños que formaron el grupo de las fotografías comentadas. Si bien, en principio se habló de un página de fotos (turno 76), sin más detalle, tras una pregunta del investigador sobre el sentido que esas fotos tendrían dentro del conjunto del sitio Web (‘Las fotos tendrán algo que ver con lo que digamos, ¿no?’ turno 125), los niños responden tratando de contextualizar esas fotos para darles significado (‘Pones una foto y luego la escribes’ turno 126), e incluso plantean la forma de trabajar en ello (‘Primero ponemos lo que pensamos y luego (...) las fotos’ turno 128; ‘se piensa juntos’ turno 129):

75- **Maestro:** (...) ¿Qué más queremos que haya?

76- **Guillermo:** Página de fotos

(...)

125- **Investigador:** Oye, y una cosa también os iba a decir, porque, tenéis que pensar que si salen fotos (.) Las fotos tendrán algo que ver con lo que digamos, ¿no?. No pueden ser (.) totalmente independientes...

126- **Pablo:** Pones una foto y luego la escribes lo que...

(...)

128- **Belén:** Primero ponemos lo que pensamos y luego se ponen las fotos

129- **Javier:** O se piensa juntos, o...

Una vez discutidos los contenidos, los niños y niñas se repartieron en los grupos tal como ellos decidieron. Sus criterios para formar esos grupos estaban relacionados por una parte, con los contenidos que iban a trabajar, por otra, con las relaciones de amistad entre ellos, pero también tomaron como referencia algunas de las reflexiones que se habían discutido en las sesiones anteriores y que contribuyeron a aproximar y distanciar unos puntos de vista con otros. Finalmente, quedaron *cinco grupos*, de tal forma que habría una página de presentación (turno 212), fotos comentadas (turno 217), información-reflexión (turno 218), críticas de series de televisión (turno 220) y una encuesta (turno 222).

211- **Maestro:** A ver, este grupo es de...

212- **Soraya:** Eh... la presentación y todo eso... del título...

(...)

216- **Maestro:** ¿De qué es? ¿De que es este grupo?...

217- **Javier:** Fotos y vídeos.

218- **Víctor:** Información-reflexión.

219- **Maestro:** Información-reflexión.

220- **Belén:** Críticas

221- **Maestro:** Críticas. Y...

222- **Noelia:** Encuestas

223- **Maestro:** Y encuestas. Muy bien.

Trabajar en pequeño grupo. Diseño y desarrollo de las páginas Web

Esta fase del taller es la que engloba un mayor número de sesiones. En ella podemos incluir todas las sesiones de *trabajo en pequeño grupo*, en las que los niños y las niñas, una vez formados los mismos, fueron *diseñando cada una de las páginas Web y elaborando los contenidos* que iban a incluir en ellas. Así, en el siguiente ejemplo mostraremos cómo los participantes, en cada uno de los pequeños grupos, *tienen unas tareas y unas metas específicas*, orientadas a desarrollar su página Web y darle sentido en el conjunto del sitio Web, pero tienen en cuenta que forman parte del grupo clase y que hay decisiones que trascienden a su pequeño grupo.

En el ejemplo que vemos a continuación⁷, podemos observar cómo la idea de pertenencia al grupo está siempre presente en los niños. En este caso, el grupo de coordinación es consciente de que por encima de las decisiones que puedan tomar, es importante que tengan en cuenta el interés del macro-grupo, y que ellos no pueden tomar algunas de las decisiones antes de compartirlas con todos los participantes, ya que serán elementos que van a definir la identidad de todo el sitio Web, y no sólo de su página.

520- **Investigador:** El de la presentación... algo del título... ¿Os ha sugerido algo para el título?... ¿Lo que habéis visto?

521- **David:**(3) Hay que poner el título para la página...

522- **Alejandro:** Podíamos ponerlo nosotros...

523- **Investigador:** Claro...

524- **Soraya:** Entre todos... La página es de todos, no de nosotros solos...

525- **Investigador:** Bueno, pero vosotros podéis hacer la propuesta... (1) ¿se os ha ocurrido algo para el título de esto?

⁷ Documento de *NVivo*: “H Sec S3 13 2” -Sección 5; Turnos 520-525; 410 caracteres-.

Primero se plantean si ellos, como grupo de coordinación y organización, deben elegir el título del sitio Web (turno 522 - 'Podíamos ponerlo nosotros'). Luego, uno de ellos señala que deben hacerlo entre todos, ya que no pueden decidir por todo el grupo. En este sentido, se ve cómo los niños tienen conciencia de pertenecer al gran-grupo por encima de sus pequeños grupos (turno 524 - 'La página es de todos, no de nosotros solos'). Como se puede ver, está clara la idea de que como grupo de trabajo (comunidad de práctica), pertenecen a un grupo mayor, el grupo clase.

A continuación, mostramos otro ejemplo⁸ de esta situación en el grupo que realizó la encuesta. En un momento de la discusión deben tomar decisiones sobre cómo redactarían los contenidos de su página Web específica (turno 137 - 'ponemos lo que nosotras pensamos de lo que nos han dicho'), y mantienen una discusión sobre si deberían separar su interpretación de las respuestas que les dieron los entrevistados, de la simple reproducción de dichas respuestas (turno 138 - 'habrá que poner si han dicho la mayoría que sí, o que no (...) y luego lo que opinamos de lo que opinan'; turno 140 - 'solo lo que nos han dicho y luego al final nuestra opinión'), o integrarlas (turno 139 - 'lo que interpretamos nostras, (...) ahí ya está lo que nos han dicho'). Al no llegar a un acuerdo definitivo en la negociación, Zaira propone que se consulte con el gran grupo al final de la sesión para ver qué opinan sobre estas dos posibilidades de presentar la información en su página Web (turno 141 - '¿Lo decimos luego cuando veamos lo de todos a ver que nos dicen?').

137- **Estrella:** Hemos dicho que ponemos lo que nosotras pensamos de lo que nos han dicho...

138- **Noelia:** Pero, tía, habrá que poner si han dicho la mayoría que sí, o que no... 'La gente opina...' y luego lo que opinamos de lo que opinan ((risas)).

139- **Zaira:** Ya... pero ponemos lo que interpretamos nostras, como dijo Héctor, eh?... entonces ahí ya está lo que nos han dicho

140- **Noelia:** No se tía... a lo mejor es mejor poner solo lo que nos han dicho y luego al final nuestra opinión de eso*

141- **Zaira:** ¿Lo decimos luego cuando veamos lo de todos a ver que nos dicen?

⁸ Documento de *NViva*: "H Sec S6 19 2" -Sección 2; turnos 137-141; 551 caracteres

Son conscientes de que por encima de ellos, como individuos, está el *concepto de grupo*, que se refiere al “pequeño grupo” del que forman parte y en el que están trabajando sobre un aspecto concreto del sitio Web. Pero de igual modo, existen *cinco grupos iguales entre sí*, y que entre todos constituyen el macro-grupo clase. Por esto, cada uno realiza sus aportaciones tanto para alcanzar la meta de su pequeño grupo, como para darle sentido en el contexto del macro-grupo clase. En este caso, el adulto apoya la idea de decidir aspectos como el de poner el título ‘entre todos’, o el de la mejor forma de presentar la información en una página determinada, ya que estas cuestiones suponen la *existencia de una meta común* que es la elaboración conjunta de un sitio Web que reflejará el trabajo de *todo el grupo*.

El riesgo de la formación de los pequeños grupos y el trabajo en ese formato era que se pudieran aislar unos de otros y que el sitio Web perdiera coherencia como conjunto. Sin embargo, esto no ocurrió por varias razones: por una parte, por *la idea de grupo que se había formado en las sesiones iniciales* de la primera fase; por otra parte, por la *puesta en común* frecuente entre unos equipos y otros, favorecida por la existencia de un grupo de coordinación; por último, también por la idea de que al final del taller habría nuevas sesiones en situación de gran grupo en las que se perseguiría precisamente esta *idea de coherencia*.

El proceso de alfabetización a lo largo del trabajo en pequeño grupo se vio favorecido por una mayor interacción entre sus componentes, facilitada por dos cuestiones: a) ser un *número menor de miembros* que permitía intervenir más a cada uno, y b) tener una *posición frente a los contenidos* relativamente estructurada y argumentada fruto de las reflexiones de la primera fase del taller.

Retomar el gran grupo. Elaboración de las conclusiones del sitio Web

La última fase del taller consistió en dos sesiones de recapitulación en las que los niños *discutieron en gran grupo* con *tres objetivos*: por una parte, *poner en común* algunas cuestiones sobre los contenidos que se habían trabajado, y matizar la página principal que se había elaborado como introducción; por otra, hacer una *reflexión colectiva* sobre lo que había sido el trabajo a lo largo del taller; y por

último, debatir los aspectos centrales para la *elaboración de unas conclusiones* que se incluirían como reflexión final en el sitio Web.

En los siguientes ejemplos⁹ mostraremos cómo en las tareas que llevan a cabo en las dos últimas sesiones, los participantes tienen como meta generar un *producto compartido* por el grupo clase.

La primera de las discusiones en gran grupo de estas sesiones estuvo promovida por el grupo encargado de la coordinación y se planteó responder a unas preguntas que podrían ayudar a elaborar las conclusiones (‘Hemos pensado daros una hoja con unas preguntas para dar ideas para hacer la reflexión’ turno 30).

29- **Maestro:** ((Da una palmada)) Bien, luego nos detenemos un poquito más. Entonces, ahora, eh, el grupo de reflexión nos organiza.

30- **David:** ¿Yo? Hemos pensado daros una hoja con unas preguntas para dar ideas para hacer la reflexión

Estas preguntas se referían a diversas cuestiones sobre los tres objetivos señalados anteriormente. A continuación, vemos cómo surge la propuesta del grupo de coordinación, que sugieren *poner en común las respuestas* para realizar una *reflexión en grupo* tanto sobre el trabajo en el taller como sobre los contenidos y las conclusiones (‘luego lo leemos todo’ turno 51 y ‘Para hacer las conclusiones’ turno 52).

50- **Maestro:** Ahora reservaros en la clase un espacio tranquilo, os da una hoja Soraya, os sentáis y luego ya nos organizamos en grupo. Pero separaros bien, eh, que estéis bien tranquilitos en la reflexión. ¿Cuánto tocamos? ¿Cuántas preguntas eran?

51- **Soraya:** Cuatro. Y luego lo leemos todo y eso...

52- **David:** Para hacer las conclusiones, ¿no?

El hecho de haber construido la identidad como miembros de una comunidad de práctica, partiendo de una situación inicial de trabajo en gran grupo, y continuada en un trabajo en pequeño grupo, se materializó en estas últimas sesiones. En ellas pudimos ver que los niños nunca perdieron la perspectiva de que ese pequeño núcleo

⁹ Documentos de *NVivo*: “H Sec S8 6 3” -Sección 1; Turnos 29-30, 50-52; 549 caracteres- y “H Sec S9 6 3” -Sección 1; Turnos 8-15; 331 caracteres-

pertenecía a una entidad mayor, a un macro-grupo que era el que formaban todos los participantes en el taller (niños, maestro e investigadores). Esa idea facilitó que, a la vez que *definían su posición dentro del pequeño grupo*, tuvieran en cuenta que su micro-grupo estaba integrado en un macro-grupo, y que ellos mismos formaban parte de ambos, por lo que el producto final del taller, el sitio Web, sería un *producto compartido* del grupo clase.

En esta fase, el papel del maestro tuvo gran importancia en la organización del grupo. Señalábamos en la introducción que el maestro modificó su posición en la última sesión, perdiendo el control sobre la discusión y *cediendo el protagonismo a los niños y las niñas*. Al comenzar la discusión, el maestro ya expuso esta postura ante el grupo (turno 9 – ‘Me voy a negar a charlar ahora’; turno 15 – ‘Yo solamente hablo si se me pregunta’). Los niños y las niñas se mostraron muy tranquilos al asumir el control de la discusión y aceptaron el ‘reto’ del maestro (turno 10 – ‘pues yo ahora voy a hablar mucho’).

8- **Investigador:** Venga, continuamos (...)

9- **Maestro:** NO. Me voy a negar a charlar ahora

10- **Zaira:** Ah, pues yo ahora voy a hablar mucho.

11- **Maestro:** Pues de eso se trata.

12- **Mari:** Claro

13- **Maestro:** Hay un grupo que tiene que dirigir y otros que tienen que opinar.

14- **Investigador:** ¿Aquí está el director?

15- **Maestro:** Yo solamente hablo si se me pregunta.

La intención del maestro fue, probablemente, dar al grupo de coordinación el mando para que se cerrara la elaboración de las reflexiones finales (turno 13 – ‘Hay un grupo que tiene que dirigir y otros que tienen que opinar’). A pesar de resultar algo inquietante en un primer momento, esta actitud se reveló en un acicate para los niños y las niñas, que pasaron a intervenir cada vez más activamente en la discusión, aunque el investigador tuvo que asumir en cierta medida el papel que había tenido el maestro en las sesiones anteriores, como moderador y facilitador de la discusión. A continuación, mostraremos con más detalle cómo tuvo lugar ese cambio de papeles

en cuanto al control de la discusión entre el maestro y los estudiantes a lo largo del taller.

El papel del maestro

No cabe duda que *las personas adultas*, especialmente el maestro, *condicionan la vida del aula*. Esto es lo que ocurrió en nuestro taller. Una vez finalizado podemos observar que lo que allí ocurrió estuvo determinado por las sugerencias del maestro en los primeros momentos. Más concretamente, podemos observar que existe una evolución a través del tiempo que está unida, en gran medida, al *trabajo en pequeño grupo que propuso el maestro* y que condicionó todo el proceso.

En el apartado anterior (*‘Avanzando hacia el objetivo’*), hemos visto las diferentes fases del taller desde una aproximación al contenido de los diálogos entre los participantes, tanto los niños y niñas como el maestro o el investigador. A continuación, nos detendremos en el papel del maestro en esas diferentes fases, analizando sus intervenciones desde una perspectiva cuantitativa, en las sesiones de discusión en gran grupo. De este modo, mostraremos cómo ha ido modificando su posición en la discusión en base a los cambios en la forma y el contenido de las intervenciones de los niños y las niñas.

Primer paso: El diálogo en el taller

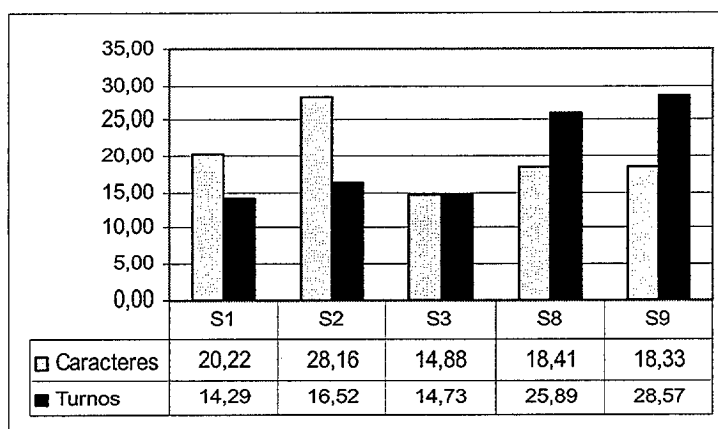
Para analizar el papel del maestro y de los niños y las niñas en la discusión, hemos definido un nodo al que hemos denominado *‘reflexión’*. Como señalábamos en el capítulo dedicado al análisis de los recursos informáticos utilizados en la interpretación de los datos, los nodos son grandes almacenes de información en los que podemos clasificar y almacenar fragmentos seleccionados de las transcripciones. En este caso, nuestro objetivo fue almacenar todas aquellas intervenciones que implicaban una *reflexión sobre los contenidos o el diseño de las páginas Web* en las sesiones de discusión en gran grupo, tanto por parte del maestro, como por parte de los niños y las niñas. De este modo, podemos *diferenciar entre las intervenciones del*

maestro y las de los niños y niñas para explorar los cambios que se producen en este sentido a lo largo del taller. Podemos ver el número total de turnos y caracteres codificados según este nodo en la Tabla 6-3.

Tabla 6-3 Caracteres y turnos codificados como 'reflexión'. Totales y porcentajes por sesión.

Documentos	Caracteres codificados	% car. codificados	Turnos codificados	% turnos codificados
S1 <i>Introducción</i>	7.134	20,22	32	14,29
S2 <i>Discusión inicial</i>	9.938	28,16	37	16,52
S3 <i>Organización</i>	5.252	14,88	33	14,73
S8 <i>Discusión final</i>	6.498	18,41	58	25,89
S9 <i>Conclusiones</i>	6.468	18,33	64	28,57
Total	35.290	100	224	100

Figura 6-11 Caracteres y turnos codificados como 'reflexión'. Porcentajes por sesión.



Para interpretar la *relación entre los turnos y los caracteres codificados* en este contexto, debemos tener en cuenta que *turnos más largos implican intervenciones más densas* en las que se desarrollan más ideas. En este sentido, es importante acercarse al contenido de las intervenciones para comprender en mayor profundidad el significado de esta relación.

En una primera aproximación a este análisis, desde una perspectiva cuantitativa, podemos ver cómo el porcentaje de intervenciones codificadas fue aumentando a medida que avanzaron las sesiones, mientras que en los caracteres, encontramos una mayor estabilidad en el porcentaje, salvo en la segunda sesión, donde se concentra aproximadamente una tercera parte de la codificación realizada.

La primera interpretación de estos datos nos lleva a relacionar el porcentaje de caracteres y turnos de cada sesión con el contenido de la misma. En la *primera sesión*, se llevó a cabo una *introducción* del tema y una discusión orientada a llegar a acuerdos generales sobre lo que sería el trabajo en el taller. Vemos el *porcentaje más bajo de turnos codificados* de todas las sesiones (14,29%), en una discusión que tuvo un carácter eminentemente procedimental. Sin embargo, la *segunda sesión*, en la que se mantuvo una discusión sobre los contenidos que se trabajarían en el taller, vemos un *aumento del porcentaje de turnos codificados* (16,52%), pero especialmente, un aumento espectacular del porcentaje de caracteres codificados (28,16%). Esta fue una sesión mucho más reflexiva, en la que las intervenciones fueron más largas y densas.

En la *tercera sesión*, vemos el *porcentaje más bajo de caracteres codificados* (14,88%). Esta sesión, de organización del trabajo, fue muy ‘técnica’ en cuanto al tipo de intervenciones que se produjeron en la discusión. El objetivo fue dividirse en grupos y decidir que tema trabajaría cada uno. Esto hizo que la discusión, como vemos en los datos codificados, tuviese menos presencia de reflexiones sobre los contenidos y el propio diseño de su página Web.

Por último, tenemos las *sesiones 8 y 9*, en las que se llevaron a cabo las discusiones finales, de reflexión sobre el taller y elaboración de conclusiones. En estas sesiones, vemos que *se concentran más del 50% de los turnos codificados* (25,89% y 28,57%). Al igual que en las sesiones anteriores, esta situación se puede interpretar, desde una perspectiva general, en relación con el contenido de la discusión que tuvo lugar en el taller. En este caso, la discusión exigía una mayor profundización, para elaborar las reflexiones finales y conclusiones del taller.

Segundo paso: Las intervenciones del maestro en la discusión

Para profundizar en la distribución de la codificación, podemos hacer una *doble distinción*: por una parte entre *maestro y niños y niñas*, y por otra, entre *caracteres y turnos codificados* en cada uno de ellos. Si partimos de esta doble distinción, encontramos ciertos aspectos que resultan interesantes para analizar el papel del maestro en el taller.

Si observamos las *diferencias entre el número de turnos y caracteres codificados en relación con el maestro y los niños y niñas* (Figura 6-12 y Figura 6-13), vemos cómo el número de caracteres codificados en el caso del maestro va disminuyendo progresivamente, mientras que en el caso de los niños y niñas sufre una variación muy fuerte entre la primera y la segunda sesión, mientras que en las sesiones 3, 8 y 9 se mantiene relativamente estable. Sin embargo, en cuanto al número de intervenciones, tanto en el caso de los niños y niñas, va aumentando a medida que avanzamos en las sesiones, mientras que en el caso del maestro presenta valores similares en todas las sesiones.

Las intervenciones del maestro a lo largo de las sesiones son relativamente similares, pero hay una variación muy significativa en el porcentaje de caracteres codificados, de tal modo que podemos entender que *los turnos del maestro se hacen progresivamente menos densos* y, por tanto, no introduce tantas ideas y conceptos a discutir en las últimas sesiones como en las primeras.

Figura 6-12 Caracteres totales codificados por sesión. Distinción entre maestro - niños/as

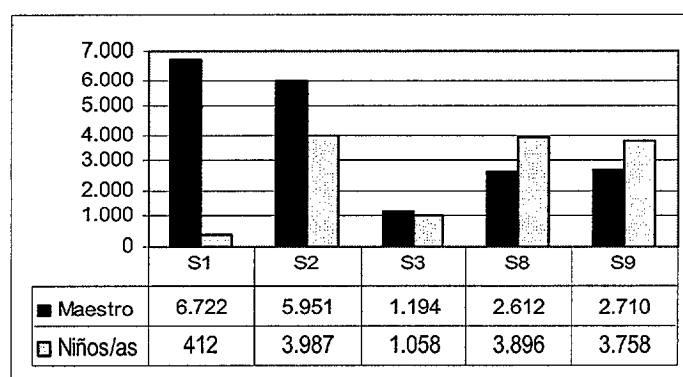
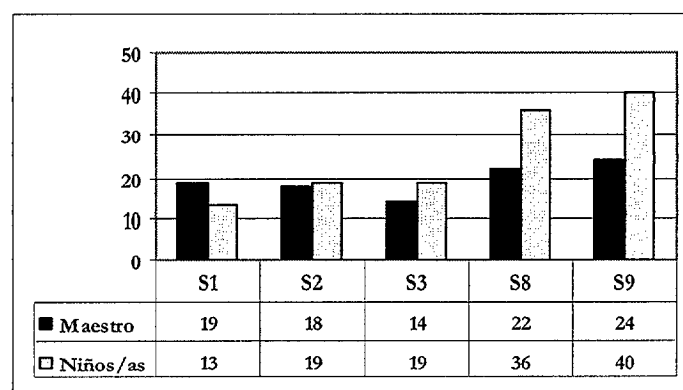


Figura 6-13 Turnos totales codificados por sesión. Distinción entre maestro - niños/as



Al aproximarnos a las transcripciones para interpretar cualitativamente estos datos, hemos podido ver las características de estas intervenciones, de tal forma que el resultado de este análisis nos muestra cómo en las primeras sesiones, en las que el objetivo era realizar una introducción, motivar a los participantes y favorecer la discusión, las intervenciones del maestro (19 y 18) fueron extremadamente largas, en número de caracteres (6.722 y 5.951). Esto nos muestra una ratio de **353,79** y **330,61** caracteres por intervención respectivamente. En estas sesiones, el maestro mostraba un interés muy alto en introducir nuevos elementos en la discusión y plantear reflexiones que pudieran discutir los niños y las niñas. De este modo, el maestro trató de adaptarse a las necesidades de cada sesión, por lo que en las últimas sesiones, en las que se llevaron a cabo las discusiones finales y conclusiones, realizó algunas intervenciones más (22 y 24), pero más cortas (2.612 y 2.710 caracteres), planteando más dudas y aclaraciones que reflexiones del tipo inicial. Así, tenemos una ratio de **118,73** y **112,93** caracteres por intervención respectivamente.

Con estas variaciones en el porcentaje de turnos y caracteres codificados en las intervenciones del maestro al principio y al final del taller, pero, sobre todo, observando las variaciones en la ratio de caracteres por intervención (de **353,79** y **330,61** en las sesiones iniciales a **118,73** y **112,93** en las finales), podemos ver cómo hay una pérdida de protagonismo del maestro en las sesiones a medida que vamos avanzando en el taller y las posiciones de grupo de los niños y las niñas están más elaboradas y consolidadas.

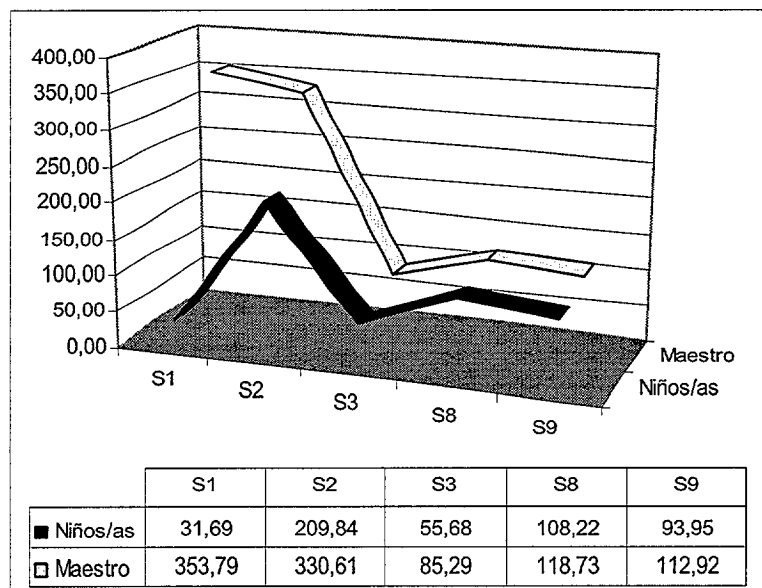
Tercer paso: El contenido las intervenciones

Por su parte, los niños y las niñas realizaron muy pocas intervenciones en la primera sesión (13), en la que se limitaron a hacer preguntas más orientadas a situarse en el contexto del taller y, por tanto, intervenciones cortas (412), mientras que, en la segunda sesión, en la que se llevó a cabo la lectura de algunos textos que habían escrito sobre el tema (19), el número de caracteres presenta un cambio significativo, debido a la longitud de estos textos (3.987). De este modo, teniendo en cuenta las particularidades de la segunda sesión, tomamos como referencia la ratio de **31,69** caracteres por intervención en la primera sesión. Así, vemos una diferencia

muy significativa en las intervenciones de los niños y las niñas (**31,69** caracteres por intervención) y las del maestro (**353,79** caracteres por intervención) en esta sesión.

Sin embargo, lo más interesante es el cambio que se produce en las dos últimas sesiones, donde toman el protagonismo los niños y las niñas en la discusión de gran grupo. En estas últimas discusiones, los niños y niñas realizan un mayor número de intervenciones (36 y 40) que, además, tienen una mayor longitud que las iniciales (3.896 y 3.758). Al analizar los fragmentos codificados, vemos cómo en las primeras sesiones, las intervenciones de niños y niñas fueron más reducidas, concretas y limitadas, mientras que en las últimas, exponían argumentos más elaborados, respondían a intervenciones previas de sus compañeros y planteaban cuestiones para la discusión. Esto nos muestra una ratio de **108,22** y **93,95** caracteres por intervención respectivamente.

Figura 6-14 Ratio de caracteres por intervención. Distinción entre maestro – niños/as



Vemos así un cambio significativo en la longitud de las intervenciones de los niños y las niñas (de **31,69** en la primera sesión, a **108,22** y **93,95** en las dos últimas), que también representa un cambio cualitativo en el contenido de las mismas, con una mayor reflexión y argumentación en cada una de sus intervenciones.

En este cambio, el papel del maestro fue especialmente interesante, ya que trató de tomar la iniciativa en los momentos de duda iniciales y de informar y motivar a los niños y las niñas para que tuvieran un punto de partida sobre el que trabajar, además de plantear cuestiones para la discusión en esas primeras sesiones. Sin embargo, a medida que avanzamos en el taller, fue cediendo el protagonismo a los niños y las niñas, que se mostraban cada vez más seguros y confiados al exponer sus ideas, y se limitó a ejercer un papel de moderador en ocasiones, o de refuerzo y motivación en otras. Las estrategias de soporte que utilizaba el maestro en estas últimas sesiones facilitaron la discusión y generaron un papel activo de los niños y las niñas en la elaboración de las conclusiones.

Reflexiones a modo de síntesis

1. El objetivo de este capítulo ha sido *contar la historia del taller* que es objeto de análisis en este trabajo de investigación. Sin embargo, queremos resaltar el hecho de que lo que vamos a contar no es la historia en sí misma, es un relato reducido, una “caricatura” en la que es necesario incluir algunos datos tomados de la tremenda complejidad del acontecimiento original y descartar otros aspectos menos relevantes (Lacasa y Reina, 2004). De esta forma hemos construido una nueva historia a partir de la original.
2. Dividimos este análisis en dos dimensiones: una *dimensión sincrónica*, en la que analizamos el *escenario educativo* en el que se desarrolla el taller y la *comunidad de aprendices* que constituyen los participantes; y por otra, una *dimensión diacrónica*, en la que analizamos las diferentes *fases del taller* en las que tienen lugar los procesos de *alfabetización* y *formación de la identidad* que se desarrollan paralelamente a medida que avanzamos hacia el objetivo: la construcción de un sitio Web
3. Comenzamos por el análisis de la **dimensión sincrónica** del taller. Desde este punto de partida, hemos considerado al aula, donde se desarrolló este trabajo, como un *nuevo escenario educativo*, aunque poco convencional si tomamos

como referencia la imagen que tenemos de las escuelas actuales por varias razones: no es habitual que tres personas adultas participen en una experiencia de este tipo y tampoco es común que la televisión, el ordenador o Internet sean los principales protagonistas.

- a. Para dar sentido a este contexto de trabajo, nos hemos ocupado, a continuación, de explicar *qué entendemos por escenario educativo*. Para ello, nos hemos centrado en un *doble enfoque teórico*, por un lado, el *ecológico* (Bronfenbrenner y Morris, 1998) que los considera como microsistemas en los que la experiencia de los más pequeños en ellos tiene una profunda influencia sobre su desarrollo. Por esta razón, hemos permitido y fomentado que cada uno de los y las participantes contribuyera de forma activa en el proceso de construcción de un nuevo contexto educativo. Por otro lado, la *perspectiva sociocultural* (Cole, 1992, 1996; Mercer, 2000; Wertsch, 1991, 1998, 2003) nos muestra cómo la evolución de los procesos y la propia actividad son inseparables del uso de instrumentos como, por ejemplo, el lenguaje escrito, oral y audiovisual.
 - i. De este modo, hemos analizado la forma en que se construye este escenario educativo en el aula y la organización de la actividad, que se dividió en **cinco pequeños grupos** (Figura 6-4 Distribución del trabajo en grupos) que trabajaron sobre diferentes dimensiones del fenómeno de la violencia en los medios.
- b. Por otra parte, explicamos cómo los participantes en el taller forman una *comunidad de aprendices*. Desde esta perspectiva, analizamos qué es una comunidad a partir de las aportaciones de Rogoff (1993, 1994, 2001) y Wenger (1999). Nos fijamos en algunos procesos y situaciones que están presentes en el taller, estructurado como una comunidad de aprendices. Vemos cómo

Rogoff describe y analiza una comunidad de aprendices, y cómo los diferentes participantes se transforman progresivamente junto a una comunidad que también cambia, como resultado de su propia participación.

- i. En este sentido, hemos profundizado en los **contenidos de las páginas Web**, analizando detalladamente qué ocurrió en cada uno de los grupos que se formaron para elaborar cada una de las páginas que darían lugar al sitio Web final y cuál fue el resultado obtenido.
4. Una vez contextualizado el taller, nos hemos centrado en la **dimensión diacrónica**, analizando las diferentes fases en el proceso de construcción del sitio Web. En primer lugar, hemos descrito la estructura, señalando que trabajamos en un Colegio Público con alumnos de primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En el taller participaron 11 niños, 10 niñas y su tutor junto a los investigadores en un total de nueve sesiones. En esta dimensión temporal, hemos analizado cómo se fue desarrollando el taller a lo largo de las nueve sesiones que duró, y lo hemos dividido en **cuatro fases** (Tabla 6-2 *Fases del taller*), en función de la *organización del grupo*, la *tarea* y las *metas de los participantes*:
 - a. **Reconocerse como gran grupo**: hemos visto cómo el objetivo inicial del grupo fue generar una meta compartida por todo el grupo clase.
 - b. **Formación de los pequeños grupos**: En esta segunda fase, la decisión de trabajar los contenidos en situación de pequeño grupo, *condicionó el tipo de tareas y las metas* de los participantes a partir de ese momento.
 - c. **Trabajo en pequeño grupo**: Durante las cuatro sesiones de trabajo en la elaboración del diseño y los contenidos de las páginas Web específicas cada uno de los pequeños grupos, tuvo *unas tareas y unas metas específicas*.

- d. **Retomar el gran grupo:** En la última fase del taller, los niños y las niñas retomaron el trabajo en gran grupo. Los participantes tuvieron como meta generar un *producto compartido* por el grupo clase.
5. Por último, repasamos el papel de soporte del maestro en las discusiones y actividades del taller. Una vez finalizado nuestro taller podemos observar que lo que allí ocurrió estuvo determinado por las sugerencias del maestro en los primeros momentos. Más concretamente, observamos que existe una evolución a través del tiempo que está unida, en gran medida, al trabajo en pequeño grupo que propuso el profesor y que condicionó todo el proceso. Así lo podemos ver en la evolución de las intervenciones del maestro y los niños a lo largo de las sesiones. Las variaciones en el tipo de intervenciones que realiza el maestro a lo largo del taller, nos muestran cómo los niños y las niñas fueron tomando un mayor protagonismo en las discusiones a medida que avanzamos en el taller.

7. Del individuo al grupo: avanzando hacia una identidad colectiva

En este capítulo analizaremos cómo, a lo largo de las diferentes fases del taller, los niños y las niñas van construyendo una identidad en el seno de la comunidad de práctica a la que pertenecen. Mostraremos cómo la identidad de los niños va cambiando a lo largo del taller en función de las reflexiones que surgen en las discusiones orales y en la elaboración de los textos escritos.

En una primera parte, repasaremos algunas de las principales construcciones teóricas sobre el análisis del discurso, para definir cual va a ser nuestra perspectiva en este trabajo. De este modo, planteamos esta cuestión desde una perspectiva sociológica de interacción social y construcción de la identidad en el seno del grupo. Así, en este capítulo nos centramos en el conjunto, en el grupo clase y en los diferentes “pequeños grupos” que lo forman. Para ello, nos basamos en las ideas de Gee para realizar un análisis del discurso que mantienen los niños y niñas de los diferentes grupos durante el proceso de elaboración de la página Web.

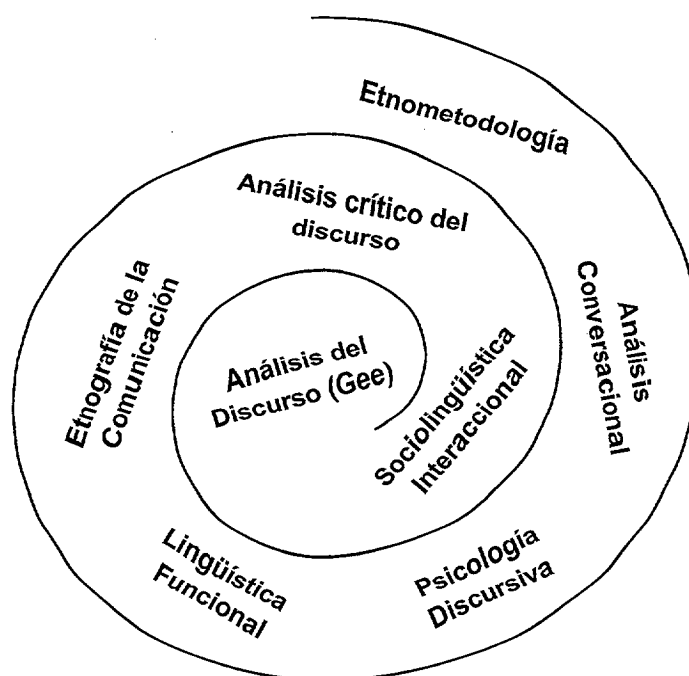
A continuación, analizaremos el proceso de construcción de una identidad colectiva que comienza con la manifestación de la propia identidad individual por parte de los niños y las niñas que participan en el taller, que les permite situarse en el contexto de su comunidad de práctica. Veremos después cómo, progresivamente, van construyendo una identidad colectiva, tanto en los diferentes ‘pequeños grupos’ que trabajan por separado, como en el seno del ‘gran grupo’. Finalmente, mostraremos

como hay una consolidación de esta nueva identidad colectiva al posicionarse como grupo en los diálogos finales.

Hacia un análisis del discurso

Antes de comenzar con el análisis, en este apartado, veremos algunas de las aproximaciones más importantes de la sociolingüística y el análisis de discurso que han sido referentes, en cierta manera, del proceso de tratamiento y análisis de datos que hemos realizado en este trabajo. En realidad, forman parte de una larga y densa discusión sobre conceptos e instrumentos metodológicos en diferentes disciplinas que nos ayudan a entender el actual debate sobre la forma en que se construyen significados en interacción social, y posteriormente, nos puede conducir a decidir cómo utilizar ciertos elementos de este debate en nuestra propia investigación. Tras repasar las diferentes aproximaciones, plantearemos la que nos ha servido como 'guía' en nuestro análisis antes de comenzar con el mismo.

Figura 7-1 Aproximaciones al análisis del discurso



Aproximaciones al análisis del discurso

En primer lugar, observamos la Etnometodología (Garfinkel, 1967) como un acercamiento que ha sido uno de los primeros en poner de relieve la importancia de analizar fenómenos sociales desde una perspectiva émica. La Etnometodología propone estudiar las reglas y métodos que los participantes suelen interpretar de un modo racional en una situación dada. Sin embargo, a pesar de estas ideas importantes sobre la naturaleza de la acción humana, la Etnometodología no proporciona un conjunto de instrumentos metodológicos claros para aplicar sus conceptos al análisis de conversaciones en interacción en escenarios sociales.

En este sentido, el Análisis Conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Schegloff, 1984; Fasold, 1990; Heritage, 2001) utiliza muchos de los conceptos desarrollados en la Etnometodología para desarrollar un método orientado a descubrir las reglas y procedimientos según los cuales los participantes manejan sus conversaciones, que a su vez, fueron conceptualizadas por el Análisis Conversacional como uno de los mecanismos más importantes que construyen la sociedad. Por lo tanto, el estudio de los turnos, secuencias y pares adyacentes ha sido uno de los resultados principales del Análisis Conversacional. Sin embargo, la perspectiva del Análisis Conversacional ha sido criticada (Goodwin, 1995, 1997; Maybin, 1996) por tomar un enfoque demasiado empirista sobre la ‘maquinaria del discurso’, sin incorporar al análisis el estudio de la construcción de categorías por los participantes, además de las estrategias de conversación que utilizan.

La Psicología Discursiva (Edwards, 1997; Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987) toma una postura similar al Análisis Conversacional y se centra más en el uso del lenguaje que en la cognición. Sin embargo, en contraste con Análisis Conversacional, los Psicólogos Discursivos están esencialmente interesados en la construcción de categorías en la conversación, como un contexto compartido dinámico. Así, aunque la Psicología Discursiva haya sido útil para comprender los recursos retóricos utilizados por los participantes para construir significados y posiciones sustanciales en la conversación, su concepto de categoría es bastante limitado, ya que las categorías sólo son reconocidas como válidas cuando son

articuladas explícitamente, o cuando son tematizadas como el núcleo de interacción en la conversación. De este modo, la Psicología Discursiva ha sido criticada (Coyle, 2000) por su aproximación excesivamente construccionista a la cognición y su concepción poco desarrollada del contexto, que se limita a lo que es explícito en un momento concreto en una situación dada.

Por otra parte, la aproximación de la lingüística funcional (Halliday, 1978) se ha centrado en la construcción de una teoría lingüística general capaz de explicar cómo el lenguaje está estructurado y vinculado sistemáticamente a la organización del contexto. En este sentido, la gramática del discurso ha desarrollado una explicación sobre el desarrollo de un metalenguaje complejo para observar cómo el contexto afecta al uso del lenguaje. Sin embargo, como señala Van Dijk (et al., 2004) no ha podido explicar cómo el lenguaje puede ser usado por los participantes para construir sus propias categorías de significado, categorías que no coinciden en muchos sentidos con las metacategorías desarrolladas por Halliday y sus colegas para clasificar el uso de la lengua en términos de significados ideales, interpersonales y textuales.

Así, la Etnometodología, el Análisis Conversacional, la Psicología Discursiva y la lingüística funcional comparten una perspectiva metodológica en la que la mente no se considera una entidad que existe antes de cualquier encuentro social y, por consiguiente, el significado sólo se construye a través el lenguaje, en la interacción, sin cualquier referencia a mentes individuales o construcciones similares como las representaciones mentales, los esquemas cognitivos o los modelos culturales. Es decir, no consideran la mente para explicar el uso del lenguaje y la intencionalidad. En este sentido, Van Dijk (et al., 2004) afirma que son modelos incompletos y en cierta medida artificiales ya que las concepciones cognitivas siempre entran ‘por la puerta de atrás’ en forma de ideología, objetivos, conocimiento y sistemas de apreciación, entre otras muchas construcciones mentales que necesariamente son utilizadas por los analistas para explicar cómo se construye el significado en la interacción. El problema, según Van Dijk, es que el significado social no es sólo social, sino también mental, y en ese sentido es artificial tratar de separar el discurso, la cognición y la cultura como procesos mutuamente excluyentes o tratar de evitar la mención de uno de ellos en el análisis. En este sentido, la Etnografía de la

Comunicación hace una primera tentativa de incorporar los procesos mentales y culturales al análisis del discurso.

La aproximación de la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1974; Saville-Troike, 2003) asume que el uso del lenguaje es el resultado del desarrollo de la capacidad comunicativa, que es una habilidad mental. Hymes comparte con Chomsky (1965, 1980) la idea de cómo explicar el uso del lenguaje a través de la mente, pero en contraste con el concepto de Chomsky de *capacidad lingüística* (centrado sólo en la capacidad para construir oraciones gramaticalmente correctas), la *capacidad comunicativa* incorpora la idea que tales oraciones sólo pueden ser consideradas correctas si son estudiadas en su contexto. Por consiguiente, para Hymes, un individuo puede ser evaluado como *competente* cuando sus expresiones no sólo son gramaticalmente correctas, sino que también se adaptan al contexto cultural en el que las reglas de oratoria son desarrolladas y utilizadas por los miembros de una comunidad lingüística dada.

La concepción de Hymes de *capacidad comunicativa* ha demostrado ser una construcción útil para analizar el uso del lenguaje no sólo en un nivel cognitivo, sino también situado en un contexto cultural. Sin embargo, las reglas de oratoria de Hymes han sido criticadas por ser demasiado rígidas y deterministas, y, por tanto, incapaces de explicar la variación del lenguaje individual y la acción (Maybin, 2003).

Las aproximaciones anteriores afrontan la cuestión de la acción de maneras diferentes (como determinado culturalmente o gobernado individualmente), pero no tienen en cuenta algo que incorpora el Análisis Crítico del Discurso (Foucault, 1965, 1978, 1979; Bourdieu, 1977, 1986, 1991; Habermas, 1981, 1984, 1990): la influencia del poder como resultado de la posición social. Bourdieu, Foucault y Habermas, a pesar de sus diferentes posturas sobre este asunto, se preocupan por el origen y la dirección del poder en la sociedad. Por una parte, Foucault propone que el poder es el resultado de los objetivos de diferentes instituciones donde las disciplinas académicas crean el conocimiento y los discursos que se consideran socialmente aceptados. Considerando que el conocimiento está siempre intrincado en el poder y que no hay conocimiento sin discurso, el lenguaje está siempre orientado al poder.

Así, Foucault entiende el discurso como un producto del ejercicio de poder que, a su vez, determina la construcción de la identidad.

De este modo, para Foucault (1965) el uso de diferentes discursos implica diferentes posicionamientos del sujeto. Además, considerando la forma en que los discursos son construidos como intrínsecamente unidos al poder, para Foucault no hay una verdad absoluta objetiva, sino que solamente hay diferentes versiones que se disputan esa verdad.

Por el contrario, Habermas (1984) argumenta que la verdad, como un acuerdo racional, es posible si es el resultado del consenso entre los participantes en el diálogo. La racionalidad, en este sentido, sería el resultado de la posibilidad de los participantes de vigilar la comprensibilidad, la veracidad, la exactitud y la validez de lo que está en juego en una conversación. Es decir, cada acto de comunicación implica que los participantes puedan alcanzar un acuerdo general sobre la validez de los argumentos. Además, para Habermas, el consenso genuino sólo se alcanza en diálogos libres, donde todos los hablantes tienen igual acceso y en el cual sólo prevalecen los mejores argumentos. Por consiguiente, el engaño y la ideología se pueden prevenir si los participantes se comprometen a seguir las reglas de argumentación que caracterizan estos diálogos libres, que Habermas (1990) caracterizó como ‘situación de discurso ideal’.

Aunque tanto Foucault como Habermas han sido muy influyentes en el desarrollo del Análisis Crítico del Discurso, también han sido criticados en algunos aspectos: Foucault ha sido criticado por su posición radical en relación con la no existencia del sujeto antes del discurso, y donde la acción social no es posible si no viene impuesta por los discursos ‘en uso’; Habermas por el carácter normativo de su teoría, donde la acción se concibe en términos de ética procesal, y donde el diálogo sólo se analiza en relación con sus condiciones ideales. Además, aunque ambos autores se centran en el análisis del poder en la sociedad, no aplicaron sus métodos a verdaderas conversaciones donde el poder podría ser identificado en la interacción. Sin embargo, la insistencia de Foucault en la conformación de posiciones sustanciales como un proceso facilitado por los discursos es un instrumento útil para el estudio de las identidades situadas en prácticas de alfabetización como las que se

analizan en este trabajo. De igual modo, son útiles los comentarios de Habermas sobre la construcción de conocimiento compartido como una condición necesaria para que pueda existir cualquier diálogo.

Finalmente, buscando una aproximación que permita analizar la posibilidad de acuerdos compartidos ‘parciales’ y la existencia de múltiples objetivos entre los participantes, la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1995, 1999; Hanks, 1996; Linell, 1998; Linell y Marková, 1993) se centra en la acción humana como un equilibrio entre la determinación cultural e individual. Es decir, por una parte, se interesa por el papel de la cultura en la comunicación humana, al igual que la Etnografía de la Comunicación; por otra parte, se interesa por el estudio de las reglas y los métodos de los participantes, y por la acción desde la perspectiva del sujeto, característica que comparte con la Etnometodología, el Análisis Conversacional y la Psicología Discursiva. Por esto, la Sociolingüística Interaccional ha desarrollado un conjunto de instrumentos metodológicos útiles para investigar la variación lingüística, intencionalidad comunicativa, asimetría y poder, incorporando así también el interés del Análisis Crítico del Discurso en relación con el análisis del poder en la interacción social.

Así, podríamos considerar la Sociolingüística Interaccional como la perspectiva discursiva analítica más comprensiva tanto en términos teóricos como metodológicos, al haber integrado coherentemente conceptos teóricos de otras aproximaciones en una nueva propuesta metodológica. Así, se basa en la etnografía y el Análisis Conversacional para dar cuenta de la ecología total de acontecimientos comunicativos investigados, y observar los mecanismos por los cuales los participantes construyen sus propias categorías mientras participan en conversaciones.

Un paso más en este análisis, nos lleva hasta las aportaciones de James Paul Gee (1999). Su propuesta podría considerarse como una ‘*guía práctica*’ donde se muestran las dimensiones que ha de tener en cuenta un analista del discurso. A continuación analizaremos los presupuestos que lleva consigo el análisis, desde la perspectiva de este autor, y a algunas consideraciones metodológicas acerca de cómo organizar las transcripciones.

Buscando un análisis ideal del discurso. Las aportaciones de Gee

En términos generales, Gee (1999) asume que los significados no residen únicamente en la mente de los individuos, sino que son negociados entre las personas y comunicados a través de la interacción social y en contextos situados. Se propone la existencia de “modelos culturales”, distribuidos entre las personas y entrelazándose entre sí para formar modelos más complejos. Desde ellos se organizan el pensamiento y las prácticas sociales. Pero veamos cómo se concreta todo ello en los principios que propone el autor.

Reflexividad

Cuando pensamos en que el significado está situado en determinados contextos de uso, nos aproximamos a una característica importante del lenguaje: su reflexividad (Duranti y Goodwin, 1992/1995; Gumperz y Levinson, 1996). Estamos ante una propiedad que nos permite tomar conciencia de por qué se usan las palabras en determinadas situaciones. Nos lleva a cuestionarnos si la situación es previa al lenguaje o viceversa, y Gee prefiere pensar que existe entre ambos una relación bidireccional. La reflexividad se refiere a una correspondencia entre las dos realidades: el lenguaje y el contexto son como dos espejos uno frente al otro, donde sus imágenes se reflejan mutuamente.

Situaciones

El lenguaje refleja y construye, simultáneamente, la situación en la que es usado. Las situaciones, cuando implican una interacción social comunicativa, se caracterizan por los siguientes aspectos:

1. Una dimensión *semiótica* en cuanto que un “sistema de signos” (como el lenguaje, los gestos, las imágenes o cualquier otro sistema simbólico que es operativo “aquí y ahora”) lleva consigo diferentes implicaciones para lo que se considera el mundo real, lo probable, lo posible y lo imposible.

2. Un aspecto de *actividad* social en la que los participantes se comprometen constituyendo una secuencia de acciones.
3. Un aspecto *material* que se relaciona con el tiempo, el lugar, los cuerpos y los objetos presentes en la interacción.
4. Un aspecto *político*, por ejemplo, la distribución de los bienes sociales en la interacción, el poder, el status, etc.
5. Un aspecto *sociocultural*, es decir, conocimientos, sentimientos, valores, personales, sociales y culturales.

Todos estos aspectos constituyen un sistema en el que cada uno de los componentes da significado a los demás y lo toma a su vez de ellos. Las situaciones no son nunca completamente nuevas, se repiten con mayor o menor variación a través del tiempo; dichas repeticiones tienden a ritualizar las situaciones en diferentes grados y llega a configurar una dimensión institucional.

Construir significados

El análisis del discurso se centra en el estudio del lenguaje y en los sistemas semióticos usados en contextos específicos. Cualquier pieza del discurso, oral o escrito, está compuesta por un conjunto de “*pistas gramaticales*” que ayudan al oyente o al lector en un conjunto de tareas que están entrelazadas con las representaciones. Este proceso permite moverse desde el lenguaje al contexto y viceversa. La construcción incluye los siguientes elementos: 1) instrumentos semióticos que permiten formas de conocimiento, 2) construcción del mundo y de la realidad, 3) interpretar las actividades, 4) lograr identidades y sistemas de relación relevantes para la interacción, 5) aspectos relevantes para los bienes sociales, 6) construir relaciones sobre el pasado y el futuro. En suma, todo un conjunto de elementos asociados a la construcción cultural y situada del significado.

Lenguajes sociales

Todas las personas controlamos lenguajes sociales y los intercambiamos entre contextos. En este sentido nadie es monolingüe, si bien no es posible dominar todos

los lenguajes en el mismo grado. Hay que señalar también que a menudo los lenguajes no son puros sino híbridos, es decir, pueden incluir elementos de otros códigos y todo ello contribuye a una reconstrucción continua del mundo simbólico en el que nos movemos los humanos.

Algunas consideraciones metodológicas

Un análisis del discurso está basado en detalles del habla o de la escritura que resultan relevantes en relación con la situación y también con los argumentos del investigador. Dos cuestiones metodológicas surgen ahora. La primera se refiere al modo en que el analista re-construirá el discurso a través de la “transcripción”; la segunda, alude al concepto de “validez”.

Unidades de transcripción

¿Cómo reconstruir la situación y el discurso que está presente en ella? Es importante tener en cuenta que no todos los rasgos situacionales tienen el mismo interés. Así, *los juicios de relevancia son teóricos y se basan en las metas del analista*, en este sentido una transcripción es una entidad teórica.

Tabla 7-1 Elementos fundamentales en la transcripción. A partir de Lacasa (2001)

Función y contenido de las palabras	Habitualmente se habla de contenido léxico e incluye sobre todo nombres, verbos y adjetivos; se trata de categorías abiertas. Las funciones muestran cómo unas palabras se relacionan con otras en la frase. Por ejemplo, en inglés, el artículo “the” indica que la información es ya conocida para el hablante o el oyente.
Información	Existen algunas palabras que contienen la información imprescindible de la frase. Existen dos tipos de información, la que es relativamente nueva e impredecible y a la que se llama “información saliente”. En segundo lugar, la información que se asume como conocida.
“Fuerza” y entonación	La “fuerza” marca la información más importante. Los diferentes patrones relacionados con esa fuerza marcan la entonación. La fuerza es un concepto más psicológico que físico, aunque esté marcado físicamente por una combinación del tono. La “fuerza” se sitúa en la información más sobresaliente para el emisor o en función del efecto que se pretende lograr.
Líneas	Cada unidad informativa suele estar formada por una pieza “saliente” de nueva información y que sirve como centro de la entonación. Hay que tener en cuenta que podemos tener distintos focos de atención, que se consideran como “unidades de idea” cuando se insiste en su función informativa, o “unidades tonales” cuando queremos resaltar las propiedades de la entonación. En cada línea la nueva información puede subrayarse.

Estrófas	La información incluida en una línea es muy pequeña para poder ser manejada por el hablante o el oyente. Cada uno de estos bloques es un conjunto de líneas relacionadas con un acontecimiento, suceso o estado del asunto en un determinado tiempo y lugar. Esos bloques tienen a su vez unidades más pequeñas que representan una perspectiva de ese acontecimiento. Las estrofas están formadas por grupos de unidades tonales y mantienen una perspectiva o tema único.
Macro-estructura	Está formada por grandes bloques que organizan la información. Por ejemplo, en una historia se puede distinguir: escenario (plantea la escena), catálisis (problema), crisis (reconstruye el problema para poder darle una solución), evaluación (material que permite clarificar por qué la historia es interesante), resolución (resuelve el problema planteado en la historia), coda (cierra la historia). Cada una de estas partes está compuesta por una o varias estrofas.
Macro-líneas	Las líneas y las estrofas son fácilmente distinguibles en el lenguaje de los niños. Con los adultos el tema es más complejo debido a la mayor amplitud de recursos sintácticos que utilizan.

Incluimos en la Tabla 7-1 algunos de los elementos que han de ser considerados para llevar a cabo una transcripción. Quien se haya aproximado alguna vez a ellas habrá observado, inmediatamente, que el discurso está segmentado en unidades de sentido que coinciden o no con una oración gramatical.

Pero volvamos al tema que nos ocupaba al hablar de unidades de transcripción. Podemos movernos en principio en dos niveles considerados por los lingüistas y a los que se refieren utilizando los términos “*muy próximo*”, que incluye muchos detalles, y “*amplio*”, con muchos menos y que podemos nombrar también como “micro” y “macro”. La amplitud depende de los objetivos del autor.

Validez

Un aspecto de especial importancia es el de la validez del análisis. Es un tema continuamente presente en las investigaciones cualitativas. El autor aporta dos reflexiones interesantes indicando que el discurso no refleja la realidad, sino que son los seres humanos quienes construyen las realidades. Además, si bien el discurso refleja reflexivamente como un espejo la realidad porque se construye en interacción con ella, el analista hace significativos los datos por determinados caminos y no por otros. Ello no significa que el análisis del discurso sea subjetivo, todos los análisis están abiertos a nuevas discusiones e interpretaciones. Para este autor la validez está basada en cuatro conceptos, sin olvidar que la validez es social y no individual:

1. *Convergencia* Un análisis es más válido cuanto mayor convergencia existe con las preguntas que hemos incluido buscando un análisis ideal del discurso, ellas se apoyan unas a otras para dar respuestas cada vez más convergentes.
2. *Acuerdo* en cuanto que esas respuestas reflejan diversos lenguajes sociales de los participantes, también las respuestas son más convincentes cuando están apoyadas por otros analistas del discurso.
3. *Amplitud* en cuanto que los resultados del análisis pueden aplicarse a una gran amplitud de datos. Se incluye el antes y después de la situación y permite, en cierta medida, predecir.
4. *Detalles lingüísticos* que amplían la validez, por ejemplo, funciones lingüísticas o recursos gramaticales.

Conclusión

En cualquier caso, para realizar este tipo de análisis debemos tener en cuenta algunos aspectos importantes de carácter procedimental que podemos resumir en los siguientes:

1. Es importante partir de una situación significativa en función de los objetivos y transcribirla tan rigurosamente como podamos.
2. Posteriormente señalaremos las *palabras significativas*, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, y podemos preguntarnos por su sentido en un contexto determinado.
3. No puede olvidarse que tanto los significados como los significantes presentes en el discurso son de carácter social.

A partir de este momento podemos pensar en las cuestiones que incluimos en la Tabla 7-2 para llevar a cabo un análisis ideal del discurso y ver en qué medida se complementan unas a otras, permitiendo reconstrucciones coherentes de la situación.

Tabla 7-2 Hacia un análisis ideal del discurso (a partir de Gee, 1999 y Lacasa, 2001)

Dimensiones	1. Relevancia o Irrelevancia / y cómo se produce
Semiótica	2. Sistemas de signos 3. Sistemas de conocimiento 4. Lenguajes sociales
Representación del mundo	5. Significados situados de palabras y frases 6. Significados y valores unidos a la dimensión física (T, E, objetos, etc) e institucional 7. Modelos culturales que integran los significados situados 8. Instituciones y discursos que se producen en la situación y cómo se estabilizan y transforman en el acto
Actividad	9. ¿Cuál es la principal actividad en curso? 10. ¿Qué subactividades la componen? 11. ¿Qué acciones componen las subactividades?
Identidad y relaciones socio-culturalmente situadas	12. ¿Qué relaciones e identidades (roles y posiciones) están presentes en la situación? 13. ¿Qué creencias y valores son relevantes? 14. ¿Qué relaciones o identidades se estabilizan o transforman en la situación? 15. ¿Qué discursos son relevantes para la situación en términos de identidad y de qué forma?
Aspectos políticos	16. ¿Qué beneficios sociales (status, poder, género, raza, clase) son relevantes para la situación y por qué caminos? 17. ¿Cómo se relacionan con los modelos culturales y los discursos operativos en la situación?
Conexiones	18. ¿Qué tipos de conexiones se establecen entre los enunciados y las interacciones presentes en la situación? 19. ¿Qué tipos de conexiones se establecen entre previas y futuras interacciones con otras personas, ideas, textos, objetos, instituciones ajenas a la situación? 20. ¿Cómo esas dos conexiones anteriores ayudan a construir una coherencia y de qué tipo es ésta en relación con la situación?

Hacia una identidad colectiva

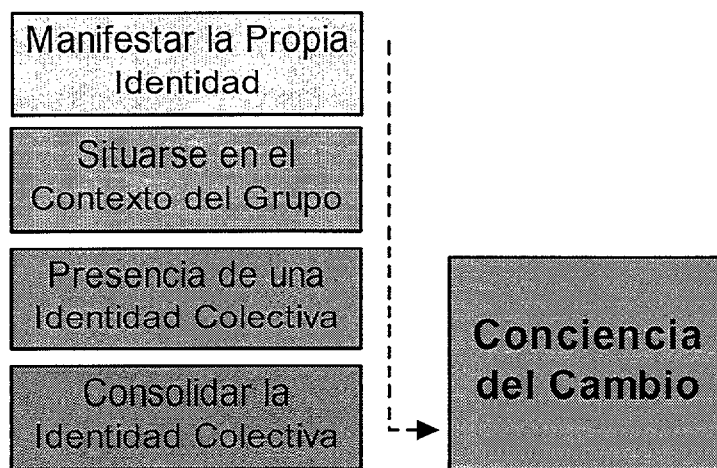
Una vez definidas las líneas esenciales del modelo de análisis de discurso que vamos a tomar como referencia en este trabajo, nos detendremos en el estudio del proceso de *formación de una identidad colectiva* a través del discurso de los participantes. Para ello, analizamos las discusiones de gran grupo, tanto en las primeras como en las últimas sesiones, y los diálogos mantenidos por los niños y las

niñas en las discusiones de pequeño grupo en el período de negociación del diseño y los contenidos de sus páginas Web.

Veremos cómo este proceso se ha visto muy influido por la *situación de trabajo en el grupo*, ya que, como señala Wenger (1999), *la formación de la identidad tiene lugar en el seno de los diferentes grupos de los que se forma parte*.

Es importante señalar que el hecho de asumir una identidad colectiva en función del grupo al que pertenecen, no hace que los niños y las niñas pierdan su identidad como individuos. Ambas conviven y están en constante negociación en cada persona. Como hemos planteado anteriormente, Gee (2001b) señala que las personas tienen múltiples identidades en los diferentes contextos y grupos sociales a los que se pertenece. Estas múltiples identidades pueden tener elementos diferentes o incluso relativamente contradictorios, pero son las que definen a una persona en cada contexto. Al tomar una posición en la discusión los niños implícitamente ponen en juego su *identidad dentro del grupo*, de tal modo que, a medida que se va construyendo la identidad colectiva, ellos definen la suya en el seno del propio grupo.

Figura 7-2 Momentos en la formación de la identidad colectiva



Si tomamos como referencia la división realizada en la historia del taller, veremos cómo el proceso de construcción de la identidad tiene lugar paralelamente al

desarrollo de la actividad. En este contexto, mostraremos cómo se va produciendo, progresivamente, un cambio por el cual los niños y las niñas que participan en el taller *pasan del 'yo' al 'nosotros'*, es decir, de manifestar su *identidad individual* a mostrar una *identidad colectiva*. Además, en este proceso de formación de la identidad, que transcurrió paralelamente al de alfabetización, fue determinante la *organización del grupo*, como vimos en el capítulo anterior.

De este modo, el proceso puede quedar dividido en estos *cuatro momentos*, en los que se refleja el cambio en la conciencia de identidad colectiva:

- Manifestar la propia identidad como individuos.
- Situar-se como individuos en el contexto del grupo clase.
- Presencia de una identidad colectiva en los pequeños grupos.
- Consolidación de esta nueva identidad colectiva.

Estos cuatro pasos se generan a través del tiempo, pero no de forma brusca, sino que conviven entre sí, de tal forma que, en diferentes momentos del taller pueden ser predominantes, pero no excluyentes. De hecho, nunca desaparece la identidad individual aunque aparezca la identidad colectiva. Para terminar, es interesante observar la *toma de conciencia del cambio* por parte de los participantes que se ha producido en este proceso.

A partir de las posiciones iniciales que manifiestan los participantes en sus primeras intervenciones, van *negociando posiciones del grupo* con sus compañeros. De este modo, se construyen opiniones y posiciones del gran grupo que los niños y las niñas asumen como suyas y que van a *guiar el proceso de elaboración del sitio Web* como un 'todo' coherente que se identifique con el grupo clase.

La manifestación de la identidad individual

Como hemos visto en el capítulo anterior, en una primera fase del taller, las niñas y los niños fueron presentándose y aportando algunas de sus impresiones en dos discusiones de gran grupo, una de presentación e introducción y otra sobre el

concepto de violencia y los contenidos violentos que aparecen en los medios de comunicación.

Lo más significativo de esta fase en cuanto a la *formación de la identidad del grupo* es la forma en que los niños y las niñas fueron integrándose en el contexto del gran grupo que formábamos todos los participantes, el grupo clase, utilizando como recurso el hecho de *manifestar la propia identidad*.

El ejemplo que veremos a continuación¹⁰, corresponde a la segunda sesión del taller, que se organizó a partir de una discusión en grupo en la que se reflexionó sobre la violencia en los medios de comunicación, y especialmente, en la televisión. En este caso, podemos ver cómo los niños en la primera parte de la sesión se fueron presentando y explicando en pocas palabras qué es para ellos la violencia en dicho medio. Esta dinámica fue sugerida por el maestro (turno 10 - ‘para que no sea fría la presentación vamos a dar unos, unos segunditos para que penséis sólo un concepto unido a lo que vosotros pensáis que es la violencia en la televisión’) que propuso para iniciar la reflexión que cada uno dijese lo primero que se le viniera a la cabeza sobre el tema de discusión (turno 10 - ‘violencia en televisión... y la siguiente palabra es ese concepto que os viene a la cabeza’). Está presentación implica ya un posicionamiento, que viene definido implícitamente por la identidad del niño.

10- **Maestro:** Y entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente para que no sea fría la presentación vamos a dar unos, unos segunditos para que penséis sólo un concepto unido a lo que vosotros pensáis que es la violencia en la televisión. Sólo un concepto. O sea aquello que... la primera... cerramos los ojos y la primera palabra que nos venga a la, violencia en televisión... y la siguiente palabra es ese concepto que os viene a la cabeza. Y os presentáis. O sea, os presentáis: “Soy S., violencia en la televisión, tal cosa”. Y ya está. ¿Vale?

(...)

18- **Maestro:** Bueno, vamos a empezar por alguien.

(...)

20- **Maestro:** Preséntate

(...)

25- **Víctor:** Yo soy Víctor y para mí la violencia en la tele es cuando maltratan a alguien.

¹⁰ En el programa QSR *NVivo* estos fragmentos se localizan en el Documento: “H Sec S2 12 2” - Sección 1; Turnos 10, 18, 20, 25, 32-37, 45-48, 53-56, 61-65 y 70-71; 2.254 caracteres-.

Como vemos, el maestro debe insistir en la idea de presentarse (turno 18 - 'vamos a empezar por alguien') hasta que uno de los niños toma la iniciativa y comienza con la discusión. Vemos cómo los niños y las niñas expresan sus opiniones personalizando y asumiendo sus argumentos (turno 25 - 'Yo soy Víctor y para mí la violencia en la tele es'). Probablemente es la posición del maestro en este punto, lo que les empuja a presentarse (turno 20 - 'Preséntate'), la que favorece que los niños tomen esta actitud. Como mostramos en los fragmentos de este apartado, es interesante cómo, desde el inicio, está presente el 'yo' en sus intervenciones (turnos 33, 34, 37, 45, 47, 48, 53, 54 y 61 - 'yo soy ...'; t 46 - 'mi nombre es ...'; t 64 y 65 - 'me llamo ...'; t - 33, 34, 37, 45 y 54 'para mí ...'; t 46 - 'no quiero ...'; t 53 - 'creo que es ...'; t 61 - 'me parece ...'; t 64 - 'pienso ...'; t 65 - 'yo creo ...')

Los participantes comienzan poco a poco con la discusión y apuntan argumentos que resumen la idea que quieren transmitir. En este sentido, en algunas de las intervenciones, los niños hacen una simple descripción de lo que es para ellos la violencia en los medios (turno 10 - 'cuando maltratan a alguien'; turno 32 - 'agresividad'; turno 34 - 'pegar a personas'; turno 37 'cuando maltratan a alguien'). En otras, no tienen aún una conciencia de compromiso con el diálogo que se ha generado, y tratan de ser "correctos" en su reflexión, así que su argumento es el que *suponen* que deben dar (turno 32 - 'la violencia es mala, (...) Es que no lo sé'), como vemos en la siguiente intervención.

32- **Alejandro:** (...) la violencia es mala, o yo qué sé... Es que no lo sé.

33- **Rut:** Yo soy Rut y para mí la violencia en la tele es agresividad.

34- **Estrella:** Pues yo soy Estrella. y para mí la violencia es pegar a personas.

35- **Investigador:** ¿Cómo?

36- **Estrella:** Maltratar y pegar.

37- **Javier:** Yo soy Javier y para mí la violencia en la tele es cuando maltratan a alguien.

Algunos tratan de ofrecer una idea en pocas palabras que sintetice lo que piensan sobre el tema y, por tanto, que les sitúe en el contexto de la clase (turno 45 - 'es un acto desagradable, eh, una acción personal, o sea de una persona hacia otra

persona’), mientras otros niños responden con la primera idea que se les viene a la cabeza, tal como les dijo el maestro (turno 48 - ‘la primera palabra que me viene es pelea’), lo que supone un nivel de complejidad incluso más simple que las descripciones que se hacían en las aportaciones iniciales .

45- **Belén:** Yo soy Belén y para mí la violencia en la tele es un acto desagradable, eh, una acción personal, o sea de una persona hacia otra persona.

46- **Diego:** Mi nombre es Diego y no quiero que echen violencia en la tele.

47- **Zaira:** Yo soy Zaira y la violencia en la televisión es una perjudicación, o como se diga, para las personas.

48- **Soraya:** Yo soy Soraya y la primera palabra que me viene es pelea ((Se ríe)).

También hay niños que muestran ya en esta intervención inicial un compromiso moral en su exposición (turno 46 - ‘no quiero que echen violencia en la tele’; turno 53 - ‘es una cosa de mal gusto’). Independientemente de lo elaborada que sea esa reflexión, el nivel de implicación que muestra es significativo en cuanto al modo en el que sintetizan la respuesta que dan a la pregunta propuesta. De hecho, algunas de las intervenciones siguen siendo descriptivas (turno 56 - ‘hacer daño a gente’).

53- **Jose:** Yo soy Jose y violencia en la tele creo que es una cosa de mal gusto.

54- **David:** Yo soy David y para mí violencia es hacer daño a gente.

55- **Investigador:** ¿Es?

56- **David:** Hacer daño a gente.

En las últimas intervenciones, veremos cómo la elaboración de las reflexiones es mayor. Esto es un indicador de que la discusión y la presentación del resto de compañeros ha aportado la posibilidad de dar un paso más en la reflexión, que en estos casos, además de ser una exposición de los niños tiene elementos de interpretación (turno 61 - ‘me parece desagradable, y se puede en vez de discutir, se puede arreglar de otra manera’; turno 62 - ‘Hablando, por ejemplo’; turno 64 - ‘es una manera de llamar la atención al público, y que es la agresión hacia un ser vivo’).

- 61- **Mari:** **Yo soy** Mari y... la violencia en la televisión me parece desagradable, y se puede en vez de discutir, se puede arreglar de otra manera.
- 62- **Belén:** Hablando, por ejemplo.
- 63- **Rut:** Sí.
- 64- **Noelia:** **Me llamo** Noelia y **pienso** que la violencia en la televisión es una manera de llamar la atención al público, y que es la agresión hacia un ser vivo... o otros seres vivos, vamos.
- 65- **Hugo:** **Me llamo** Hugo y **yo creo** que la violencia en la televisión es cuando se agrede a alguien.

Finalmente, el maestro pide al investigador que se presente también (turno 70). Con esto favorece la idea de un taller en el que todos somos participantes. Es una iniciativa importante por parte del maestro en este sentido, que facilita también la interacción entre los adultos participantes.

70- **Maestro:** También Héctor

71- **Investigador:** Bueno, pues **yo soy** Héctor y **yo creo** que si la gente fuera como vosotros no habría violencia en la tele.

El hecho de que el maestro les empuje a presentarse nos lleva a un concepto de identidad individual que puede contribuir a ir matizando la identidad dentro del grupo, teniendo en cuenta que define su posicionamiento ante la discusión que viene después y ante los contenidos que se van a trabajar en el taller.

De este modo, podemos ver cómo algunos de los participantes plantean en sus intervenciones argumentos propios, mientras otros retoman argumentos anteriores, ya sean de los compañeros o del adulto. Por otra parte, en cuanto al contenido, es interesante que haya niños y niñas que presentan sus propias ideas abiertamente mientras que otros apuntan en sus comentarios cierta preocupación por “*decir lo correcto*”. Esto nos muestra una cierta “*indefinición*” de la identidad (Gee, Allen y Clinton, 2001) en estos primeros momentos del taller, algo que irá cambiando a lo largo de las sucesivas sesiones.

Éste es el momento más elemental pero que es importante como punto de partida porque implica un compromiso de salida. Los niños están definiéndose, posicionándose, pero siempre motivados por el adulto. Es interesante observar cómo hacen esa presentación y qué significado tiene para cada uno de ellos. De este modo,

hemos podido ver cómo tenían en cuenta diferentes aspectos en sus presentaciones, que fueron desde una simple asociación de ideas (turno 48), una descripción (turnos 10, 32, 34, 37 y 56) o el intento de dar una ‘respuesta acertada’ (turno 32), hasta interpretaciones (turnos 61, 62 y 64) o intervenciones con una clara implicación personal (turnos 46 y 53).

Situación como individuos en el contexto del grupo

En la segunda fase del taller, los niños se ocuparon de la organización y distribución del trabajo de cara a la construcción del sitio Web. Previamente a la división de tareas, hubo que decidir qué temas se iban a trabajar en cada uno de los grupos. Para ello, en esta sesión las niñas y los niños escribieron algunas de las cuestiones que consideraban importantes como resumen o conclusión de las primeras discusiones, lo que les obligó a posicionarse claramente ante algunos de los temas que se habían propuesto o discutido.

Como ya hemos señalado, en este segundo momento en la formación de la identidad colectiva mostraremos cómo los niños y las niñas *construyen argumentos y justificaciones basados en las intervenciones anteriores de sus compañeros*, con la intención de completar sus opiniones iniciales y darles una mayor consistencia. Así, se ven obligados a *posicionarse ante el grupo* (*‘yo ante el grupo’*), de tal modo que se generan progresivamente *posiciones compartidas* que se fueron transformando en posiciones de grupo

El hecho de poner en común este “posicionamiento” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998) facilitó que los niños y las niñas se situaran en el contexto de la clase y contribuyó en cierta medida a la posterior formación de los grupos, ya que la coincidencia en algunas de esas posiciones se puede entender como una forma de identificación con el propio grupo y de distanciamiento con los miembros de los otros, es decir, como un refuerzo del sentimiento de *pertenencia al grupo* (Tajfel, 1982).

El maestro había propuesto que en unos minutos trataran de ordenar las ideas que tenían y las pusieran por escrito. Los niños elaboraron un texto escrito en el que

respondían a la pregunta “¿qué es para ti la violencia en televisión?” para luego leerlo y ponerlo en común en la clase, como mostramos en el ejemplo siguiente¹¹. En los textos escritos aparecieron argumentos, ideas y reflexiones sobre el tema de la discusión que habían señalado algunos compañeros en la presentación, y otros nuevos. El hecho de que lo hayan tenido que escribir y leer les obliga a un *posicionamiento más claro y consciente*. Esto se relaciona con lo anterior: el hecho de posicionarse implica una *revelación implícita de su identidad*, ya que es esa identidad la que aporta los elementos de reflexión que el niño utiliza para construir sus argumentos. En este sentido, vemos cómo las discusiones están unidas a una cierta conciencia de la identidad, por la *implicación personal* que exigen los argumentos que se manejan.

214- **Maestro:** Eh... nos tenía para leer... Paco, que te veo también con tu reflexión.

215- **Paco:** ¿Qué es para ti la violencia en la tele? Es cuando gente está haciendo cosas que pueden llegar a la muerte de una persona, de una persona.

215-1: En la tele hay veces que la violencia es artificial como por ejemplo en las películas o series,

215-2: y hay también que la violencia es verdadera, que es cuando por ejemplo en las noticias de televisión.

215-3: Te pueden dar ideas para hacer violencia, pero también te hacen reflexionar sobre eso, para no hacerlo.

Sin embargo, reflexionar sobre un tema que implica un posicionamiento moral, como es el caso de la violencia, puede llevar a desarrollar argumentos contrapuestos. En el fragmento anterior, esta contraposición contribuye a plantear las consecuencias ‘positivas’ y ‘negativas’, en este caso, de aquello que se está analizando. En la reflexión surge una una reflexión más compleja en la que ya no se toma una posición para plantear un argumento, sino que se ponen sobre la mesa todas las ‘opciones’ que a partir de su reflexión, entiende que merecen ser consideradas. Al presentar sus argumentos en relación con la violencia en los medios, Paco ha planteado diferentes “tipos” de violencia (turno 215-1 - ‘violencia artificial’ / turno 215-2 - ‘violencia verdadera’), pero también diferentes formas de reaccionar ante ella

¹¹ Documento de *NVivo*: “H Sec S2 12 2”. -Sección 1; Turnos 214-215; 535 caracteres-.

(turno 215-3 - ‘pueden dar ideas para hacer violencia / hacen reflexionar sobre eso, para no hacerlo’). De este modo, su valoración moral sobre ‘la violencia en los medios’ tras esta reflexión no es simplemente que ‘la violencia en los medios’ es ‘buena’ o ‘mala’, sino un argumento mucho más complejo en el que influyen cuestiones como las consecuencias que pueda provocar o la manera de interpretarlo del receptor.

Cuando los niños expresaban una idea en su presentación a través del lenguaje oral, debían decir en una sola frase algo que relacionaran con la violencia en televisión. En la mayor parte de los casos, esa era la “idea principal” o el eje del texto escrito que elaboraron posteriormente. En los textos escritos los niños apuntaron algunas reflexiones más elaboradas, de tal modo que parecía que no habían tratado de exponerlas en el momento de la presentación porque exigían una explicación más detenida, más detallada, más elaborada, por lo que esas ideas aparecieron después en los textos escritos. Estas reflexiones les ayudaron a *situarse en el contexto* del grupo clase.

De este modo, la identidad ‘*socialmente situada*’ se forma en un contexto de negociación entre múltiples identidades que se ponen en juego en el grupo (Gee, 2001). El hecho de que los contenidos que estamos trabajando estén relacionados con la violencia y los medios de comunicación, hace que, en sus textos escritos, los niños muestren una implicación importante ya que tienen que incluir juicios morales. En este sentido, escribir condiciona la construcción de la identidad, ya que la escritura obliga a una reflexión más consciente en la que se deben poner en juego los principios de la identidad del escritor al justificar o argumentar su reflexión.

Hacia una identidad colectiva en el pequeño grupo

En la tercera sesión partimos de una primera reflexión en gran grupo en la que los niños decidieron cuántas páginas Web iba a tener el sitio y de qué contenidos se ocuparía cada una de ellas, para posteriormente formar esos grupos y comenzar el trabajo.

Una vez que comenzó el trabajo en pequeño grupo, las discusiones protagonizadas por los niños y las niñas fueron un elemento que facilitó la construcción de la identidad de los propios grupos así como del gran grupo, ya que cada uno de los participantes tuvo muchas más oportunidades de intervenir en las discusiones y contribuir a la construcción de esa identidad con sus aportaciones. Así, mostraremos a través de las discusiones en pequeño grupo cómo los participantes negocian *su posición* para construir la *posición de su pequeño grupo* que se verá *reflejada en su página Web específica* ('yo y nosotros en el pequeño grupo')

Debido a que el trabajo en pequeño grupo se prolongó durante cuatro sesiones, resulta interesante observar cómo los miembros de los diferentes grupos van construyendo conjuntamente las páginas. En el siguiente ejemplo, vemos como el grupo encargado de realizar la encuesta construye progresivamente una identidad como escritoras en su pequeño grupo, manteniendo permanentemente la conciencia de pertenecer al grupo clase.

Al comenzar la conversación, las niñas estaban programando su actividad. En principio debían decidir cuando y cómo llevarían a cabo las entrevistas. Es una discusión muy 'técnica', *procedimental*. Estamos en una fase *inicial* en la que, poco a poco, se va dibujando la meta, como vemos en el siguiente fragmento:

- 133: **Zaira:** Quedamos... el domingo por la tarde
134: **Noelia:** Bueno, pero...
135: **Zaira:** Los domingos por la tarde que hacemos?... quedarnos, en el portal (1) o a lo mejor darnos una vuelta, pero ya... es aburrida, porque lo único... * ((no se entiende))
136: **Noelia:** [Es verdad los domingos luego...
137: **Estrella:** Yo aprovecho el sábado...
138: **Mari:** PUES YA ESTÁ, mira... la gente...
139: **Noelia:** [El sábado vamos con la grabadora y con la cámara de fotos a la plaza.

Pero fijémonos un momento en algunos índices que señalan esa nueva identidad. En nuestra opinión el más claro es la forma en que se entremezclan las alusiones a una identidad individual hablando en primera persona del singular ("Yo aprovecho el sábado" turno 136) con otros que utilizan el plural ("el sábado vamos

con la grabadora” turno 139). En cualquier caso, esa identidad, construida a la vez que se busca una meta común, no siempre resulta fácil.

140: **Mari:** Oye, ponemos nuestros nombres?

141: **Mari:** Sí, ponlo (no se entiende) ponerlo

142: **Noelia:** Abajo, no?

143: **Estrella:** Sí, ponlo, porque

144: **Noelia:** [Al principio, o al final

145: **Zaira:** Tía, da igual...

146: **Estrella:** °Ponlos aquí en un ladito°

147: **Mari:** Ponemos las preguntas... y luego al final... realizadas por...

El fragmento anterior muestra algunos conflictos entre “la propia individualidad” y “la del grupo” (turno 147: “Ponemos las preguntas... y luego al final... realizadas por...”). Poco a poco la conversación va derivando hacia cuestiones más técnicas que muestran cómo las niñas, junto a una clara *conciencia de grupo* (*‘Nosotras podemos poner la primera...’* turno 169), van adquiriendo también la de “*editoras de la página Web*” (*‘En nuestra Web’* turno 172).

169: **Noelia:** Nosotras podemos poner la primera... ¿Qué opina (.) sobre la violencia en la televisión?

170: **Zaira:** [en la calle? **

171: **Noelia:** Sí. Qué opina de la violencia en la televisión?

172: **Mari:** Y luego cuando acabemos las preguntas, les decimos esto se pone en el sitio Web que vamos a abrir en el cole.

173: **Zaira:** Sí. En nuestra Web

En este sentido, vemos de nuevo como las niñas no pierden nunca la perspectiva del grupo clase, la idea de pertenecer a un grupo más grande. De este modo, son conscientes de que su página Web es parte de algo más amplio, de un sitio Web del que todo el grupo es “editor” (*‘les decimos esto se pone en el sitio Web que vamos a abrir en el cole’* turno 172), y dentro del cual se enmarca su página en concreto.

En suma, el grupo ha ido progresando en la construcción de una identidad colectiva como escritoras. Un último ejemplo da idea clara de ello cuando las niñas, colectivamente, son capaces de defender sus ideas ante la persona adulta que parece

“oponerse” a ellas. En el fragmento que ahora transcribimos las niñas discuten con el maestro el concepto de violencia en TV, siempre en función de la audiencia a la que han dirigido sus preguntas (‘que los insultos forman parte de la violencia en televisión’ turno 659). Los desacuerdos con la persona adulta son evidentes (por ejemplo, ‘eso es lo que piensas tú’ turno 661 o ‘un niño de cinco años puede pensar que le da igual’ turno 663).

659: **Noelia:** ¿Crees que los insultos forman parte de la violencia en televisión?

660: **Maestro:** Es que sí forman parte de la violencia en la televisión... los insultos, las malas palabras y tal... lo que habría que preguntar es...

661: **Zaira:** Ah, eso es lo que piensas tú!

662: **Maestro:** ¡Y ¿quién no?!

663: **Zaira:** Sí, un niño de cinco años puede pensar que le da igual

664: **Noelia:** Hombre, de cinco años no va a ser, pero va a ser de ocho o de nueve...

665: **Maestro:** Bueno, aunque sea de cinco años, aunque sea de cinco años lo puede pensar...

666: **Mari:** Vale, vale... eso ya me gusta más...

Lo que nos muestra esta discusión es cómo el grupo, con una conciencia colectiva centrada en el papel de editoras de la información recogida, es capaz de mantener su opinión aun en contra del parecer del maestro, algo no demasiado frecuente en las aulas tradicionales, en una discusión en la que mantienen su posición, ya decidida como grupo, frente a los argumentos del maestro.

Los diferentes grupos que se formaron tuvieron un desarrollo paralelo, aunque cada grupo a un ritmo. Sin embargo, la formación de los grupos y el trabajo por separado no deshizo la conciencia de grupo que se había creado en las primeras fases, de tal modo que en los niños y las niñas siempre estuvo presente la conciencia de la existencia del grupo clase como un catalizador del trabajo de los pequeños grupos. En ningún momento el trabajo en los grupos llegó a desvincularse de la idea de construir un sitio Web del que todos eran partícipes trabajando por separado, pero siendo conscientes de que debían integrar su trabajo de tal forma que tuviese sentido en conjunto.

Consolidar una identidad colectiva en el gran grupo

El punto de llegada de este proceso de formación de una identidad colectiva es su consolidación como gran grupo en las sesiones finales. En las discusiones en las que se remata el sitio Web como *producto compartido* por el grupo clase y se *elaboran las conclusiones generales* del taller, mostraremos cómo tiene lugar un *proceso de negociación permanente* en el que están presentes la *identidad individual* y la *identidad del grupo*

En un primer momento, la discusión se centró en reflexionar sobre el trabajo a lo largo del taller. Los niños que formaban el grupo encargado de la *coordinación* y la elaboración de la página principal habían propuesto unas preguntas en las que se reflexionaba sobre el trabajo en el taller. El grupo de coordinación tenía una mayor implicación en la *formación de la identidad colectiva del grupo* por su posición de responsabilidad ante el resultado final del taller como *producto compartido*. El maestro sugirió que los niños respondieran por escrito a esas preguntas en unos minutos y luego pusieran en común sus reflexiones.

En el siguiente ejemplo¹² vemos cómo algunos de los niños leen sus reflexiones escritas para ponerlas en común con el resto de la clase (turno 92 - 'leemos todos la primera pregunta'). Estas reflexiones estaban orientadas a elaborar la página principal que debía tener una introducción y unas conclusiones. Por esto, los niños decidieron que debían construirla entre todos, puesto que es un reflejo de la *identidad del macro-grupo clase* que debe ser consensuado.

90- **Zaira:** A ver... en la primera pregunta...

91- **Mari:** Y qué leo yo?...

92- **Zaira:** Tu también... leemos todos la primera pregunta

93- **Estrella:** (5) A ver... ¿Para... que creéis que ha aportado este taller? Y para que aprendamos como se realizan las noticias de la violencia, etc.
Y para que aprendamos que (...)

Los niños están buscando un cierto consenso para elaborar las conclusiones. Es interesante ver cómo los niños y las niñas, en estas reflexiones finales, hablan

¹² Documento de *NVivo*: "H Sec S8 6 3" -Sección 1.1; Turnos 90-93 y 95-97; 768 caracteres-.

siempre en plural, siempre del grupo ('*nosotros*'), de tal forma que incluso cuando leen sus propias opiniones y reflexiones *asumen que su posición es la posición de su grupo*. Un ejemplo es la respuesta de Estrella a su opinión sobre qué les ha aportado el trabajo en el taller (turno 93). En esta fase, en la que están respondiendo a las preguntas, los niños exponen sus reflexiones escritas y se genera una discusión que va definiendo la posición del grupo y, por tanto, conformando la identidad colectiva. Todas las intervenciones son importantes y, como señala una de las niñas (turno 95 - 'Eso es lo que piensas tú?... pues ya está... hay que ponerse de acuerdo'), hay diferentes opiniones y es necesario ponerse de acuerdo para decidir cómo se van a elaborar las conclusiones.

95- **Zaira:** (5) Eso es lo que piensas tú?... pues ya está... hay que ponerse de acuerdo

96- **((Hablan a la vez))

97- **Zaira:** A ver... Por qué dices que se ha montado este taller? He puesto: para que nosotros reflexionemos y pensemos más en el tema. Por ejemplo, yo... (2) A ver: para que nosotros reflexionemos y pensemos más en el tema.

Vemos cómo Zaira también utiliza el plural para responder a sus opiniones sobre el taller, de tal modo que asume posiciones comunes del grupo en su intervención. Frente a la idea expuesta por Estrella, cuando señalaba el aprendizaje como aportación principal del taller (turno 93), en este caso, vemos cómo Zaira habla sobre pensar y reflexionar sobre el tema (turno 97 - 'para que nosotros reflexionemos y pensemos'), algo que repite en varias ocasiones en su intervención. Así, asumen que sus opiniones son un reflejo de la *identidad del grupo que es resultado de la negociación anterior*.

En las sesiones de recapitulación los niños tienen más que nunca una conciencia de grupo sobre la que reconstruyen lo que ha sido el trabajo en el taller. En primer lugar, son capaces de pensar en términos de gran grupo y de pequeño grupo. Y en segundo lugar, reflexionan sobre qué han aprendido. La reconstrucción se hace en el seno del gran grupo, por lo que la *identidad colectiva* se construye como grupo en una *negociación permanente de sus miembros*.

Es interesante en este sentido ver cómo los aspectos que destacan los niños individualmente en sus reflexiones son mucho más coincidentes que en las primeras sesiones de presentación, en las que elaboraron escritos similares. Así, el consenso era mucho más fácil. Además, presentan argumentos mucho más complejos y plantean justificaciones para sus afirmaciones.

La toma de conciencia del cambio

Por último, en esta fase del taller se realizaron dos discusiones en gran grupo sobre los contenidos que se habían trabajado y sobre el trabajo en el taller, que tenían como objetivo la elaboración de unas conclusiones que se incluirían como reflexión final en la página Web.

En estas discusiones se vio reflejada la voluntad de integración del trabajo de cada grupo en el contexto general del sitio Web. La búsqueda de consenso y la flexibilidad en las decisiones que tenían que ver con el diseño y los contenidos de cada una de las páginas muestra cómo los niños y las niñas entendieron que el producto final era una construcción compartida del gran grupo, del grupo al que pertenecíamos todos los participantes en el taller (niños y niñas, maestro e investigadores).

En este sentido, los niños y las niñas mostraron una conciencia del cambio que se había producido en cada uno de ellos a lo largo del taller, tanto en su actitud de respeto hacia las decisiones finales del grupo que se había ido formando en el taller, como en sus propias expresiones a la hora de elaborar las conclusiones. Podemos ver un ejemplo¹³ de ello en esta intervención de Zaira, momentos antes de comenzar con la discusión en la que se elaboraron las conclusiones:

97- **Zaira:** (...) Por ejemplo, yo ahora... veía antes la tele y no pensaba en nada; pero ahora la veo y pienso por qué lo ponen y para qué sirve... para qué la ponen... y eso...

¹³ Documento de *NVivo*: “H Sec S9 6 3” -Sección 1; Turno 97; 171 caracteres-.

Zaira, comienza a poner de manifiesto algunas cuestiones que dan idea del cambio que han experimentado en su forma de enfrentarse al análisis del tema que nos ocupaba en el taller (turno 97 - 'veía antes la tele y no pensaba en nada; (...) ahora la veo y pienso').

En la discusión final, los niños expusieron algunas cuestiones al grupo para elaborar las conclusiones de lo que había sido el taller y crear así la página de conclusiones que iría incluida dentro de su sitio Web. Como ya hemos señalado, la propuesta de elaborar estas conclusiones había surgido en la primera parte de esta última sesión. Al principio de la discusión, los niños se mostraron algo tímidos a la hora de proponer ideas para estas conclusiones. Sin embargo, como vemos en el siguiente ejemplo¹⁴, en un momento de la discusión se planteó el porqué de esta actitud (turno 107 - 'por alguna razón no queríais hablar, no porque no teníais ideas') y tras reflexionar sobre ello, la discusión fue mucho más dinámica.

107- **Investigador:** Fijaros, esa idea... bueno, yo creo que por alguna razón no queríais hablar, no porque no teníais ideas...

108- **Rut:** Yo sí.

109- **Maestro:** Yo creo que teníais muchas ideas. Por alguna razón no las decíais, pero teníais muchas.

110- **Belén:** (.) Por corte de que vayamos a meter la pata.

111- *((Risa))

112- **Zaira:** No, porque yo he escrito una cosa pero es que ahora pienso otra.

Es interesante la intervención en la que una niña dice 'yo he escrito una cosa pero es que ahora pienso otra' (turno 112). Éste es un ejemplo de cómo utilizan mecanismos para la construcción de la identidad, así como del hecho de que son conscientes del cambio en ese sentido. Así, el investigador trata de incidir en lo positivo de ser conscientes de ello (turno 113 - 'eso es bueno también. Qué es lo que piensas ahora'), y se abre una discusión en la que los niños y las niñas ponen de manifiesto esa toma de conciencia (turno 116 - 'ahora pienso de otra manera a lo que había escrito antes').

113- **Investigador:** Ah, pero eso es bueno también. Qué es lo que piensas ahora?

¹⁴ Documento de *NVivo*: "H Sec S9 6 3" -Sección 2; Turnos 107-117; 884 caracteres-.

114- **Zaira:** Pues ahora por ejemplo en... (.) en la primera, lo tenía mal.

115- **Investigador:** = Pero...

116- **Zaira:** O sea... mal, que no... que ahora pienso de otra manera a lo que había escrito antes.

117- **Investigador:** Mirar una cosa importante, eso es lo que pienso yo, no sé los demás. Yo creo que cuando hablamos nada está absolutamente bien ni absolutamente mal, sabes? Sino que vamos cambiando las ideas, porque juntos construimos otras, sabes?, pero no están ni bien ni mal.

Los niños y las niñas se están posicionando de una manera más definida tras las discusiones mantenidas a lo largo del taller. Es interesante cómo el adulto trata de hacer conscientes a los niños y niñas de que un posicionamiento no es ‘bueno’ o ‘malo’ e inamovible, sino que la propia reflexión que se genera en las reflexiones nos ayuda a re-pensar nuestro punto de vista, ya sea para reforzarlo o modificarlo. En este sentido, Zaira había interpretado su cambio de opinión como una ‘corrección’, como un cambio de una opinión que ‘tenía mal’ (turno 114) a otra que ‘tenía bien’. Es aquí donde el adulto plantea una reflexión en la que pone de manifiesto que las opiniones son construcciones variables, que no podemos decir que ‘están absolutamente bien ni absolutamente mal’ (turno 117) pues son fruto de una discusión en la que ‘vamos cambiando las ideas’ (turno 117). Para dar coherencia a su argumento, el adulto expresa esta idea como una opinión más (turno 117 – ‘eso es lo que pienso yo’), al mismo nivel que el resto de opiniones que plantean los niños y las niñas en esta discusión.

Como hemos visto en estas intervenciones los participantes reflexionaron a partir de unos textos en los que respondían a una serie de preguntas que se habían propuesto por parte del grupo encargado de la “introducción-página principal-coordinación”. Esas respuestas se expusieron al grupo clase y se discutieron para elaborar las conclusiones de su sitio Web. Así, hemos visto cómo el posicionamiento de los niños podía estar más condicionado por el trabajo en el grupo-micro y por la identidad que habían ido construyendo como miembros de ese grupo-micro. Sin embargo, la conciencia de pertenecer a un grupo mayor y en ese momento estar participando de una discusión en el seno de ese grupo-macro, hace que los niños se re-planteen sus argumentos y, por tanto, que vayan incorporando nuevos elementos a

esa *formación de su identidad en el contexto* concreto en el que estábamos trabajando.

Reflexiones a modo de síntesis

1. Comenzamos este capítulo repasando algunas de las aproximaciones más importantes al análisis de discurso que han sido referentes, en cierta manera, del proceso de tratamiento y análisis de datos que hemos realizado en este trabajo. Así, hemos visto cómo se plantea este tipo de análisis desde la Etnometodología (Garfinkel, 1967), el Análisis Conversacional (Schegloff, 1984; Fasold, 1990; Heritage, 2001), la Psicología Discursiva (Edwards, 1997; Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987), la Lingüística Funcional (Halliday, 1978), la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1974; Saville-Troike, 2003), el Análisis Crítico del Discurso (Foucault, 1965, 1978, 1979; Bourdieu, 1977, 1986, 1991; Habermas, 1981, 1984, 1990) y la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1995, 1999; Hanks, 1996; Linell, 1998; Linell y Marková, 1993).
2. Tras repasar las diferentes aproximaciones, hemos planteado la que nos ha servido como ‘guía’ en nuestro trabajo (Gee, 1999). En términos generales, Gee (1999) asume que los significados no residen únicamente en la mente de los individuos, sino que son negociados entre las personas y comunicados a través de la interacción social y en contextos situados. Se propone la existencia de “modelos culturales”, distribuidos entre las personas y entrelazándose entre sí para formar modelos más complejos. Desde ellos se organizan el pensamiento y las prácticas sociales.
3. A continuación, hemos reflexionado sobre la forma en que los niños van construyendo una identidad en el seno de la comunidad de práctica a la que pertenecen, a lo largo de las diferentes fases del taller. En este sentido hemos observado cómo la identidad de los niños va cambiando a lo largo del taller en función de las reflexiones que surgen en las discusiones orales y en la

elaboración de los textos escritos. Para ello, hemos tomado como referencia la división en cuatro fases que describíamos en la historia del taller, en las que se refleja el cambio en el proceso de construcción de la identidad del grupo: primero, la *manifestación de la propia identidad*; después, cómo los participantes se *sitúan como individuos en el contexto del grupo*; a continuación, el proceso de formación de una *identidad en el seno de cada pequeño grupo* y la posterior *consolidación de una identidad colectiva* en el gran grupo; por último, la *toma de conciencia del cambio* que se había producido en ellos a lo largo del taller.

4. De este modo, hemos visto cómo los niños y las niñas han construido progresivamente una identidad colectiva en torno al grupo clase. El proceso comenzó con una exposición de diferentes elementos de la identidad de los participantes en una serie de discusiones en gran grupo que facilitaron la creación de una conciencia de grupo. Después, la división en grupos de trabajo hizo que los niños y las niñas construyeran unos grupos “dependientes” del grupo clase para elaborar cinco páginas Web que formarían conjuntamente el sitio Web que se iba a publicar. Tras las sesiones de trabajo en pequeño grupo, las discusiones finales de recapitulación y elaboración de conclusiones nos mostraron cómo los niños y las niñas retomaron el proceso de construcción de la identidad del grupo, reflejado en la elaboración del sitio Web, para terminar el que sería “producto final” de su trabajo en colaboración de tal modo que tuviera un diseño y un contenido coherente, es decir, que fuese un reflejo de la identidad del grupo clase.
5. La diferencia entre la presentación y la síntesis es un ejemplo que nos muestra el cambio que se ha producido en esa identidad. En las primeras sesiones los argumentos eran individuales, y poco a poco se iban tomando reflexiones que surgían en las discusiones para elaborar meta-reflexiones más complejas. En las sesiones de síntesis y recapitulación, los niños tienen unas posiciones mucho más definidas y exponen unos argumentos más elaborados, que, además, son argumentos tanto suyos como del grupo (tanto del micro-grupo como del macro-grupo). Estos argumentos se ponen en juego para elaborar la introducción y las conclusiones, aunque, por supuesto, el consenso en las

decisiones sobre la redacción definitiva, siendo mucho más fácil que al comienzo del taller, siempre genera nuevas discusiones.

6. La descripción de este proceso en términos de “cambios” en la definición de la identidad del grupo, nos muestra cómo la identidad es un concepto dinámico, en permanente proceso de construcción y reflexión.
7. De este modo, podemos decir que las múltiples identidades que una persona construye y reconstruye a lo largo de su vida, existen y cobran sentido en la práctica social (Holland et al., 1998). Así, en el seno de este taller multimedia los niños y las niñas han encontrado un escenario de participación en un contexto social con sentido para ellos, por lo que han podido construir fácilmente una identidad en colaboración con los demás participantes, tanto a nivel personal, como miembros del grupo; como a nivel colectivo, como grupo.

8. La identidad como responsabilidad ética y estética

33- **Rut:** “Mi nombre es Rut y, para mí, la violencia en la tele es agresividad”.

(...)

45- **Belén:** “Mi nombre es Belén, y, para mí, la violencia en la TV es un acto desagradable, ¿sabes? Una acción personal, o sea, de una persona contra otra persona”

Podemos imaginar esta situación familiar en cualquier escuela en el mundo occidental. Un buen número de pequeños grupos de alumnos charlan en los pasillos mientras esperan al maestro. Seguramente su forma de actuar o sus conversaciones, serían diferentes, tanto en la forma como en el contenido, si el maestro hubiera estado presente. Bastantes autores han insistido en la idea que aulas, como otros contextos, generan actividades específicas y géneros discursivos (Kozulin, Gindis, Ageyev, y Miller, 2003). En este capítulo exploramos cómo las prácticas de alfabetización están estrechamente asociadas con los procesos de formación de la identidad, en la medida en que este proceso está presente en formas específicas de discurso, cuando niños y adultos colaboran en el aula, trabajando en proyectos relacionados con la alfabetización en el uso de los medios de comunicación y, más concretamente, en la creación de páginas Web.

Analizaremos las relaciones entre la identidad y los procesos de alfabetización sobre la base de cuatro puntos fundamentales. *Primero*, explorando

algunas ideas de Bakhtin a partir de los años 20, perfilamos un marco general para hablar del proceso de construcción de identidad, en la cual las dimensiones éticas y estéticas de la actividad humana son situadas en el contexto diario de la escuela; ambos están implícitos en la responsabilidad ética de los actos que “yo” y “otro” llevan a cabo dentro de un contexto culturalmente e históricamente específico. *Segundo*, presentamos el contexto específico de una escuela pública, en la cual hemos estado trabajando de una perspectiva etnográfica, y donde los maestros, investigadores y niños construyen textos digitales sobre la violencia. Tratamos la práctica del aula como un estudio de caso para analizar cómo estas dimensiones éticas y estéticas de la acción humana situada están relacionadas con la identidad social y personal. De este contexto extraemos algunos ejemplos que muestran cómo ciertas prácticas de la escuela pueden ser explicadas en términos de un modelo teórico basado en las ideas de Bakhtin. Este proceso constituye el núcleo de lo que exploramos en mayor profundidad en el resto de este capítulo.

En *tercer lugar*, exploramos cómo los niños asumen la responsabilidad de sus propias prácticas o las de los otros en un contexto concreto, considerando las dimensiones éticas de actividad humana. *Finalmente*, estamos interesados en explorar el proceso de construcción de la identidad, analizando la dimensión estética de esta actividad. Nuestras conclusiones nos llevarán a comprender cómo las dimensiones ética y estética se entretajan, tendiendo la mano el uno al otro; es decir, siguiendo a Bakhtin, si la ética encierra al individuo en sí mismo, la estética da prioridad al otro.

La construcción de la identidad en los primeros trabajos de Bakhtin

En este estudio, nos acercamos al tema de la formación de la identidad considerando que las personas se desarrollan dentro de contextos específicos históricos, sociales y culturales. Ésta es la perspectiva teórica que nos inspira en el momento de explorar el desarrollo de la identidad en escenarios educativos. En términos generales, tratamos la identidad como una construcción conceptual, en que se combina una dimensión “interior”, que puede ser considerada como la personal, y

otra dimensión “exterior”, que está relacionada con factores sociales, históricos y culturales. Esta distinción no es nueva. Por ejemplo, el trabajo clásico de George Herbert Mead (1934) diferencia ya entre el ‘yo’ y la ‘identidad’. Según Mead, el yo se enfrenta a la identidad cuando ésta se deja influenciar por las actitudes de los otros. La propia personalidad actúa evitando que las actitudes de los otros que asumimos como nuestras configuren nuestra identidad por sí solas. Esto quiere decir que las actitudes de los otros que asumimos como nuestras afectan a nuestra propia conducta en la construcción de la ‘identidad’. Otro ejemplo de esta posición teórica es la que Geertz (1984) nos acerca cuando se pregunta cuáles son las perspectivas desde las que un antropólogo puede investigar a una persona que se convierte en su objeto de estudio. Geertz se refiere entonces a dos conceptos: a) la “experiencia cercana”, por ejemplo, la experiencia por la cual una persona se refiere a *sí misma* en lo que se refiere a lo que ve, siente o piensa; y b) la “experiencia distante”, un concepto que utilizamos para referirnos a lo que *otra persona* piensa, siente, etc. Trabajos mucho más recientes también consideran la construcción de la identidad cómo un proceso inseparable de la cultura; en este sentido, Holland y sus colaboradores (1998) combinan en este concepto la intimidad del mundo personal con el espacio colectivo de formas y relaciones sociales y culturales. Estudios relacionados, también arraigados en la antropología (Holland y Lave, 2001), han considerado en alguna profundidad una construcción *situada* de identidad.

En el proceso por el que analizamos *cómo la identidad se genera combinando a la persona, la cultura y la práctica*, el papel de las instituciones resulta particularmente interesante, en la medida en que implica dos propiedades principales. En primer lugar, su estructura y organización; en contextos específicos, como por ejemplo las escuelas, las personas organizan sus relaciones según reglas o normas que obligan las acciones de cada individuo. En segundo lugar, las instituciones pueden estar relacionadas con las obligaciones de los actores para con sus propios grupos, y es en ese contexto donde aparecen los conceptos de responsabilidad (*accountability*) y responsabilidad personal (*responsibility*) (Olson, 2003). Asimismo añadiendo las dimensiones personales y sociales de la vida, Amsterdam y Bruner, (2000) señalan a las instituciones como las expresiones de una forma “canónica” de pensar, sentir, actuar, y afiliarse con los otros.

En este capítulo exploramos cómo la identidad se genera en contextos institucionales, tomando como punto de partida una perspectiva Bakhtiniana. En el intento de interpretar los procesos que tienen lugar en la escuela como institución, centrada en la transmisión de las formas analíticas de pensamiento, estamos particularmente interesados en ciertas contribuciones que Bakhtin hizo en la primera etapa de su pensamiento, como las que realizó en relación con los modelos formalistas ofrecidos por la filosofía Occidental. Las escuelas como instituciones han sido los herederos de esta forma de pensamiento y, empleando la terminología de Bruner (1996), se ha dado la prioridad al pensamiento analítico a diferencia de otros modos de saber. Nuestro objetivo en este apartado es mostrar, primero, cómo las críticas de Bakhtin de los modelos formalistas pueden ayudarnos a interpretar ciertos aspectos del contexto de la escuela, algo que se revela en las conversaciones que tienen lugar en el aula. Más tarde, veremos cómo conceptos éticos y estéticos pueden contribuir a la construcción de la identidad cuando el texto que se construye implica una valoración moral.

Persona, arte y vida cotidiana

Según Morson y Emerson (1990), en el trabajo de Bakhtin es posible distinguir períodos diferentes, en cada uno de los cuales parece existir un concepto central que une todos los demás. Todorov (1981), en el último capítulo de uno de los trabajos que dedica a Bakhtin, expresa claramente *la importancia de la primera etapa en el entendimiento de algunos de sus conceptos centrales*. Lo que más nos interesa acentuar aquí es que, en sus primeros momentos como “escritor”, Bakhtin pone las bases de una teoría antropológica que desarrollará más profundamente después.

En palabras de Todorov, “he reservado para este último capítulo aquellos conceptos de Bakhtin que valoro más y que, creo que tienen la llave de todo su trabajo; ellos constituyen, en sus propios términos, su ‘antropología filosófica’”. Estos conceptos se repiten de forma sorprendentemente estable en todo el curso de su carrera, desde sus últimos textos hasta un libro recientemente publicado, que fue en

realidad el primero en ser escrito (probablemente entre 1922 y 1924), y que nos ayuda a entender toda la trayectoria de Bakhtin (este es un trabajo de estética teórica y “filosofía ética”, muy abstracto pero rico en detalles, cuyo último capítulo no llegó a ser escrito y el primero se ha perdido). Estas ideas tienen que ver con la ‘*perspectiva del otro*’” (Todorov, 1981).

Desde nuestra perspectiva, el contexto en el cual Bakhtin sienta esta filosofía ética, está estrechamente unido a una cierta forma de entender la construcción de la identidad. Tanto en sus críticas a los modelos formalistas literarios y filosóficos, como en lo que expresa la necesidad de recuperar el valor del conocimiento concreto frente a la abstracción impersonal, podemos ver una íntima relación con este tema. Exploraremos esta idea por un momento. Uno de los mayores desafíos filosóficos de nuestro tiempo, según Bakhtin, debe ser resistirse a las tentaciones de lo teórico y lo abstracto; lo que Bakhtin llama “el mundo de la cognición”, sin perder de vista el valor concreto del espacio y el tiempo tal como quedan representados en la vida cotidiana. En este contexto, es especialmente interesante el concepto de “*responsabilidad*” (*answerability*), que le acerca mucho a una teoría crítica de arte. Bakhtin expresa esta idea de la siguiente forma:

“Pero, ¿qué garantiza la conexión interior de los elementos constituyentes de una persona? Sólo la unidad de la responsabilidad (*answerability*). Debo responder en mi propia vida a lo que he experimentado y entendido en el arte, de modo que todo lo que yo haya experimentado y entendido no permanecerá inútil en mi vida” (Bakhtin, 1990:1),

Centrándose en este concepto, Bakhtin (1990), al igual que Tolstoi (1965) Wittgenstein (1968) y Bateson (1999), acentúa la necesidad de establecer relaciones entre el arte, la lengua y *responsabilidad*, definiendo este último concepto como una forma de pensamiento que asume la importancia de “los otros”; de lo cotidiano, la esfera de actividad constante, la fuente de todo el cambio social y creatividad individual. Llegados a este punto, ¿por qué ciertos conceptos de Bakhtin nos parecen

¹⁵ “*Art and Answerability*” publicado en ruso en 1919. Incluido en Bakhtin (1990), pp.1-4.

ser especialmente provechosos para entender el proceso de construcción de la identidad en los niños y las niñas, concentrándonos en las prácticas institucionales que tienen lugar en el aula?, podemos introducir aquí una breve justificación. Recordando sus críticas del método formal usado en la historia literaria, encontramos algunas ideas para fundamentar una interpretación de estas relaciones. Para Bakhtin, el “formalismo” implica un mundo cerrado en el cual el trabajo artístico tiene significado sólo como un dato objetivo, y no como un fin para alcanzar objetivos externos o en relación con el contexto social en el que está situado. Sus críticas al formalismo nos sugieren cómo las escuelas occidentales a menudo se han convertido en universos cerrados que favorecen una construcción descontextualizada del conocimiento. Las mismas críticas han sido expresadas con trabajos mucho más recientes por Bruner (1996).

Es en relación con estas críticas a un universo cerrado presente en las posiciones formalistas donde debemos localizar los primeros estudios de Bakhtin de las dimensiones éticas y estéticas de actor y héroe, para explorar la construcción de la identidad. Desde esta perspectiva, y siguiendo las propuestas de Bakhtin, podemos tomar la escuela como un escenario específico dentro del cual las prácticas tienen sentido en un contexto específico de espacio y tiempo. En el mundo occidental, las escuelas han descuidado a menudo el conocimiento cotidiano en favor de dar importancia al pensamiento analítico y la abstracción como generadores de conocimiento científico (Olson y Bruner, 1996). En este sentido, podemos introducir el concepto de “cronotopo” propuesto por Bakhtin como un modo de recuperar la importancia del conocimiento situado. Pero, ¿qué es el cronotopo? En lugar de una definición concreta, Bakhtin ofrece algunos comentarios iniciales y ejemplos para mostrarnos que el cronotopo es una forma de experiencia comprensiva; esto es, una forma específica de entender la naturaleza de los acontecimientos y la acción (Morris, 1994). El concepto de cronotopo está relacionado con los modos de pensar específicos que están presentes en los géneros narrativos, en los cuales podemos encontrar, a la vez, la “densidad” y la “concreción”. Esto significa que las acciones se realizan necesariamente dentro de contextos específicos que las identifican como acontecimientos. Todos los contextos están formados fundamentalmente por el tipo

de tiempo y espacio que funciona dentro de ellos. En este sentido, las acciones dependen en un grado significativo de donde y cuando ocurren.

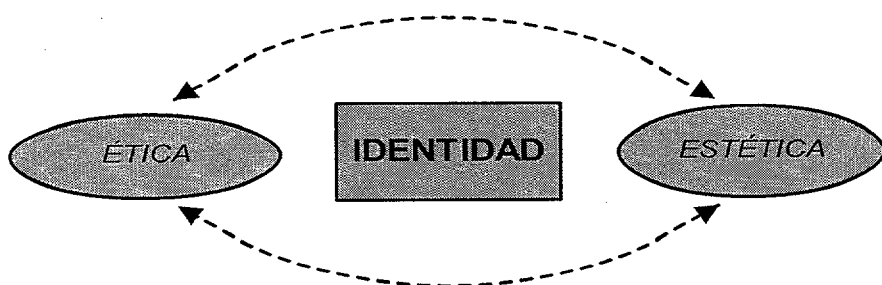
Dimensiones éticas y estéticas de la acción humana

Toda esta crítica a un modo de pensar “formalista” será nuestro punto de partida en nuestra tentativa de entender cómo las construcciones del “yo” y “el otro” en contextos institucionales tienen una dimensión ética y estética. En cuanto a esto, la ética y el pensamiento creativo no dependen de aplicar reglas universales, sino más bien de construir un campo de conocimiento sistemático. Más que en un sistema, Bakhtin (1990) y Tolstoi (1965) vienen a confiar en una sabiduría ética o estética derivada de vivir “correctamente” cada momento y atender cuidadosamente a las particularidades específicas de cada caso. Lo ético y lo estético, desde la perspectiva de Bakhtin, son categorías que tienen menos relación con los conceptos tradicionales de “bondad” o “belleza” que con los conceptos de “interior” y “exterior”, asumiendo que aquello que percibimos, lo hacemos siempre desde una *perspectiva situada* de una estructura global que comprende todos los puntos de vista posibles.

Así, podemos entender qué significan las críticas de Bakhtin al mundo abstracto de la ética y la estética formal para señalar más tarde sus implicaciones para el análisis de situaciones educativas. “No debemos dirigir inmediatamente el análisis estético hacia sus determinaciones sensitiva, que están organizadas únicamente por la cognición, sino al significado del trabajo para la actividad estética que el autor y el observador dirigen hacia él.” (Bakhtin, 1990, 266-267). Es decir, el trabajo estético no puede ser entendido como algo cerrado y aislado, sino cómo algo que está siempre en relación con otras entidades (el mundo, el autor o sus lectores). Podemos considerar estas ideas de Bakhtin como una metáfora para la formulación de los caminos específicos de la acción para la escuela occidental. La vida y las instituciones sólo cobran sentido vistas desde el exterior, situadas completamente en la perspectiva de otro punto de vista, en una perspectiva social y cultural.

Dos premisas han sido cada vez más refinadas en nuestro proyecto. Primero, abogamos por el concepto de que “escribir”, como una práctica situada en la escuela, no es un proceso pasivo, sino un acto de *responsabilidad ética* que implica una dimensión de *creatividad estética* en la cual el “autor” y el “héroe” están interconectados. Segundo, niños y adultos, como actores sociales en el aula, construyen y modifican sus identidades participando en actividades rutinarias e institucionales. Tomando estas ideas como punto de partida, queremos explorar cómo los niños y adultos logran ser autores, personas creativas y responsables, en un contexto institucional que no está ni cerrado, ni aislado, sino que es una comunidad abierta que mira fijamente al mundo más allá de la escuela. Así, analizaremos cómo la identidad se forma en la *interacción entre las dimensiones ética y estética* de la actividad humana.

Figura 8-1 La formación de la identidad desde la perspectiva de Bakhtin



Sobre la responsabilidad ética

En relación con la responsabilidad ética sobre sus producciones, nuestro objetivo es mostrar cómo los niños y las niñas aprenden a asumir progresivamente la responsabilidad de sus propias prácticas y las de los otros (firmar un acto) en un contexto determinado, en este caso, el taller.

Desde una perspectiva bakhtiniana, entendemos que un acto ético lleva a la persona hacia una dimensión interior, ya que *los actos se definen por el grado de responsabilidad que el autor asume al realizarlos*.

Veremos cómo los participantes en la elaboración del sitio Web, aprenden a asumir la responsabilidad de las opiniones y reflexiones que aparecen en cada una de sus páginas Web.

Sobre la creatividad estética

En cuanto a la creatividad estética, mostraremos cómo en el proceso de elaboración de la página Web, tiene lugar una *interacción dialógica entre dos conciencias autónomas y coincidentes*. Estas dos conciencias son, por un aparte, la de los niños y las niñas como autores, y, por otra, la de las múltiples identidades con las que interactúan en el proceso de elaboración de su sitio Web, por ejemplo, la audiencia de la propia Web, los creadores y los consumidores de los programas de televisión sobre los que reflexionan, los entrevistados (en el caso del grupo que realizó la encuesta) o los periodistas (en el caso del grupo que seleccionó y comentó fotografías aparecidas en prensa, pero que lo son también sus compañeros de grupo, los miembros de otros grupos, los otros grupos (cada uno de ellos como grupo independiente) e incluso el gran grupo.

Lo que hace el trabajo en la página Web estético es el grado en que una segunda conciencia tiene una lógica en sí misma y un sentido en la actividad. El autor interactúa permanentemente con esta segunda conciencia en el proceso de creación.

Mostraremos a continuación cómo la producción de múltiples voces considerando múltiples dimensiones de la actividad humana en el texto no fue sencilla, pero fue el resultado de un proceso de aprendizaje durante el cual los niños y niñas interactuaron con el maestro y los investigadores en un contexto institucional. Lo analizaremos en detalle, como hemos señalado anteriormente, en términos de las contribuciones de Bakhtin en las primeras etapas de su trabajo.

Identidad y responsabilidad ética

Como comentamos al principio de esta discusión, nos interesa mostrar como la identidad se construye desde una interacción de las dimensiones éticas y estéticas.

Nos concentramos ahora en cómo un acto ético lleva a la persona hacia una dimensión interior, unido al concepto de responsabilidad.

¿Por qué un acto ético debería estar relacionado con una dimensión interior de la persona? Lo que define un acto es, fundamentalmente, el grado de *responsabilidad personal que uno asume para ello*, es decir, cómo un acto concreto supone en un cierto sentido una identificación entre dicho acto y una persona específica. Es en este sentido cuando podemos hablar sobre '*firmar un acto*'. Es decir, la cuestión más importante sobre cualquier acto es: ¿lo hice y acepté la responsabilidad sobre ello, o me comporto como si alguien más o nadie en particular lo hubiera hecho? El concepto, bien entendido, no es ni altruista ni egoísta. De acuerdo con Bakhtin, firmar un acto no significa la aceptación de toda la culpa o la asunción del control absoluto sobre ello. La firma es el gesto que hace posible a la ética combinar, alrededor de un ser humano, un documento con una firma y la responsabilidad sobre ello (Morson y Emerson, 1990).

Las contribuciones de Bakhtin nos permiten interpretar algunas conversaciones que tuvieron lugar en el aula. A continuación analizamos un ejemplo de cómo la construcción de la identidad está presente, dependiendo de las prácticas institucionales, relacionada en este caso con el papel adoptado por el maestro y los estudiantes cuando estos tienen que valorar actividades específicas. Esto sucedió en la primera sesión del taller y el maestro quiso explicar a los niños y niñas cuál sería su tarea. Tomando la perspectiva de Bakhtin como marco, observamos que el maestro parece moverse en un plano de reflexión racional y distante, lejos de la vida cotidiana. Notamos que siempre se dirige a los niños de una forma impersonal, tanto cuando expresa lo que él quiere que ellos eviten en sus actividades 'esto no es una cuestión de (...)' (turnos 126-129), como cuando indica lo que espera que los niños y niñas hagan (turno 130) 'la cuestión es que tenéis que meditar y reflexionar'

Maestro:

126: Repito, esto no es cuestión de hablar por hablar sobre la violencia, sino lo que vosotros pensáis de esto, ¿Vale?

127: Esto no es cuestión de decir que Héctor (el investigador) o esta otra gente quiere trabajar sobre la violencia, para que no haya ninguna violencia o para evitarlo.

- 128: Esto no es cuestión de estar a favor de o contra la violencia al principio, pero después de que reflexionas sobre ello, encuentras que es necesario luchar o no luchar contra la violencia.
- 129: Esto no es cuestión de la necesidad de pensar de un modo específico contra la violencia porque os empujamos en una dirección.
- 130: La cuestión es que tenéis que meditar y reflexionar, y sacar vuestras propias conclusiones, porque más tarde, la gente puede analizar que pensáis vosotros sobre la violencia.

Vemos cómo el maestro trata de facilitar las reflexiones de los niños y niñas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, se sitúa en un plano excesivamente abstracto, muy habitual en las escuelas occidentales, consideradas como instituciones formales; es decir, el maestro se refiere a la violencia en términos muy generales sin contextualizar ello en escenarios específicos. Tal vez es la aproximación del maestro lo que lleva a los niños y niñas a tratar con el problema de una forma muy impersonal. Esta forma de actuar podría ser considerada como algo similar a lo que Bakhtin critica cuando analiza la ética Kantiana. En cuanto a esto, el maestro probablemente está favoreciendo la construcción de una forma de identidad a la que no se le exige asumir responsabilidades en situaciones concretas.

Vemos una prueba de cómo los niños y niñas se sitúan a sí mismos en el plano de una ética universal que excluye la responsabilidad personal, en una conversación que tuvo lugar más tarde en la misma sesión. Belén, una de las niñas que participaba en el taller, preguntó al maestro sobre el contenido de su texto. Veamos cómo Belén expresa su pregunta sobre cómo debería enfocar la violencia cuando escriba para su página Web (turno 146 – ‘¿hay que ponerlo todo?’).

- 146- **Belén:** (Lo que yo preguntaba era) si la serie esa que nosotros estamos viendo, la película o lo que sea, matan a alguien, ¿hay que ponerlo todo?, ¿la forma como lo matan?
- 147- **Maestro:** La reflexión es sobre la violencia en tu cabeza, no sobre ese hecho en sí mismo y la forma de justificarlo, o sea yo creo que otra cosa que tampoco, eh... vuelvo a repetir, no estamos analizando el tema de la violencia, cómo se genera, o qué lleva la violencia, ¿eh? Eso sería otro tema; sino, sino... tú ves eso en la televisión y a ti te sugiere una serie de cosas.

Observamos en este diálogo que la niña no entra en la acción; parece considerarse a sí misma como un agente externo a la propia acción, sin asumir

cualquier responsabilidad del acto. Considerando estas expresiones tan claras por parte de la niña, el maestro parece sentirse obligado a implicarla mucho más directamente en una actividad reflexiva y *responsable* sobre la violencia (turno 147 – ‘La reflexión es sobre la violencia en tu cabeza’; ‘tú ves eso en la televisión y a ti te sugiere una serie de cosas’).

Pero es igualmente interesante observar cómo los adultos también aprenden en este taller y se apoyan el uno en el otro. Probablemente en una tentativa de apoyar la idea del maestro (turno 148 – ‘¿ (...) por qué pensamos en hacer una página Web, poniendo lo que pensáis sobre la violencia’), otro de los adultos que estuvo presente en aquel momento en el aula, intervino para ayudar a la niña a tomar conciencia de sí misma centrándose en el papel del propio acto de la escritura, lo que facilitó que la niña se considerase a sí misma como una autora escribiendo para una audiencia (turno 151 – ‘Entonces, sería necesario ponerse en el lugar de otra persona’).

148. **Investigador:** (...) ¿Vamos a ver si puedes adivinar por qué pensamos en hacer una página Web, poniendo lo que pensáis sobre la violencia?
149. **Zaira:** Para que la gente también sepa lo que nosotros pensamos.
150. **Investigador:** Exactamente, es la clave. Para que la gente sepa lo que tú piensas. Entonces, mira, cuando trabajamos con otros niños, nosotros siempre les decíamos que cuando ellos escriben que deberían pensar que otras personas iban a leerlo, y entonces sabrás lo que tienes que decir. Es decir, si piensas que otra persona va a leer tus textos, entonces es más fácil saber lo que usted quiere escribir sobre algo.
151. **Rut:** Entonces, sería necesario ponerse en el lugar de otra persona.
152. **Investigador:** Exactamente, siempre tenemos que hacer esto cuando escribimos. No sé si estás de acuerdo en esto. Por ejemplo, ¿cuándo tú hiciste tu página Web, a quién tenías en mente?
153. **Zaira:** Eh (...) yo pensaba un poquito en todo el mundo.

Inmediatamente, la niña pareció descubrir el objetivo del maestro: la cuestión es escribir en Internet para que ‘la gente también sepa lo que nosotros pensamos’ (turnos 149 y 150). La idea es expresada por el investigador (turno 150 – ‘si piensas que otra persona va a leer tus textos, entonces es más fácil saber lo que quieres escribir sobre algo’), y la niña entiende que para escribir un texto es necesario adoptar la perspectiva del destinatario (turno 151 – ‘ponerse en el lugar de otra persona’). Apoyando su respuesta, el investigador pregunta a la niña en quién está ella pensando cuando escribe su texto (turno 152 – ‘¿cuándo tu hiciste tu página

Web, a quién tenías en mente?’). La respuesta es probablemente demasiado vaga, pero nos parece que la niña comienza a ser consciente de su audiencia (turno 153 – ‘yo pensaba un poquito en todo el mundo’).

Lo que tratamos de hacer ahora es interpretar estas conversaciones desde una perspectiva Bakhtiniana. Podemos enfocar el contexto en el cual Bakhtin comienza su crítica del planteamiento de Kant sobre imperativos y normas éticas desde este punto: *el sentido de la obligación debe estar basado en el caso concreto, no en la regla general o la situación abstractamente hipotética*. Bakhtin se sitúa en contra de Kant, a quien toma como representante de todas las aproximaciones filosóficas y abstractas a la ética que eran dominantes en aquel tiempo en occidente. Según Bakhtin, tales aproximaciones consideran típicamente la ética como un asunto de normas generales o principios, y el acto individual como el simple cumplimiento de una norma, o el fracaso en ello. Esta visión ignora todo lo que es esencial a un pensamiento ético genuino. En la perspectiva de Bakhtin, todas las aproximaciones a la ética en términos de reglas no sólo ignoran detalles esenciales que fallan al fijar una norma, sino que también funcionan de un modo fundamentalmente mecánico. La obligación y la responsabilidad “*surgen en*” y “*responden a*” cada situación particular de una forma que no puede ser generalizada suficientemente sin privar a dicha situación de su misma esencia.

Al retornar ahora a la conversación que los niños y su maestro desarrollan en el aula, podemos encontrar que aunque uno de los maestros estuviera situado en una perspectiva en exceso abstracta y general, más cerca de los principios generales de la ética Kantiana que de la vida cotidiana de los niños, esta conversación forzó al maestro, y también a los niños y niñas, a cambiar su perspectiva. En este contexto tenemos que resaltar una ayuda importante para este cambio: el hecho que otro adulto, siendo consciente del cambio, ha tratado de ayudar a todos a desplazarse hacia la vida cotidiana. Centrarse en la escritura fue un buen ejemplo que hizo más fácil para los niños acercarse a su vida cotidiana a través del razonamiento y la reflexión, y forzándoles a considerar su propia responsabilidad cuando ellos escriben o llevan a cabo cualquier otra acción.

En resumen, queremos insistir en que el trabajo de Bakhtin puede ayudarnos a descubrir de nuevo la vida cotidiana, y la responsabilidad personal y concreta de las actividades de los niños. Bakhtin fue uno de los pensadores “prosaicos” más importantes. En su meditación sobre lo cotidiano y lo ordinario sigue la tradición de los pensadores rusos anti-ideológicos que incluye a Tolstoi o Chekhov. Las verdaderas decisiones éticas se toman desde esta perspectiva. Tolstoi desarrolla esta idea, señalando que la verdadera vida de alguien es vivida, en los momentos que incluso nosotros mismos raras veces, si alguna vez, notamos. Lo prosaico tiene implicaciones inmediatas para la ética. Tanto Bakhtin como Tolstoi se preocupan por la imposibilidad de construir fundamentos seguros para una teoría ética, y por lo tanto de saber con seguridad qué está bien o mal.

De la ética a la estética

Hemos analizado cómo la identidad es construida por los niños y niñas y nos hemos centrado en cómo llegaron a asumir una responsabilidad personal en sus propios actos, sobre todo su propia responsabilidad como autores. Nuestros comentarios han estado inspirados desde una aproximación Bakhtiniana a la ética, siguiendo lo que Bakhtin escribió en su artículo *“Hacia una filosofía del acto”*. Más tarde, cuando escribió *“El Autor y el Héroe”*, Bakhtin cambió su enfoque y se dirigió a explorar más bien lo estético que los actos éticos. Aunque Bakhtin mirase a las situaciones prosaicas de la vida real, lo que acentuó fue el papel del otro como un espectador necesario de lo que el autor del acto hace. En este sentido, la responsabilidad radicalmente singular comenzó a transformarse y, de algún modo, lo redefinió como responsabilidad (*‘addressivity’*). La necesidad absoluta de la respuesta comenzó a competir con la exigencia ética por esa responsabilidad. Bakhtin ya había mostrado que el “yo” y el “otro” son mutuamente indispensables. Incluso comenzó a considerar que la distinción en sí misma podría ser interpretada mal (Morson y Emerson, 1990).

La responsabilidad en el arte debe implicar una interacción entre lo estético y las esferas éticas. En sus textos más tempranos, criticando a los formalistas, Bakhtin

intentó reforzar la posición integral del autor. Pero esto no implica a un creador aislado; lo que buscó fue una segunda conciencia para ser integrada en la actividad del autor (Bakhtin, 1990). Aquí Bakhtin no tenía en mente al lector del trabajo, sino su personaje o “héroe”. Lo que hace a cualquier trabajo estético es el grado en el cual una segunda conciencia tiene una lógica y la dinámica de sí mismo, con la cual el autor actúa recíprocamente. En este proyecto, la forma pertenece principalmente al autor, y el contenido principalmente al héroe. Ya que la forma y el contenido son los dos generadores igualmente poderosos de significado, la interacción entre el autor y el héroe es una unión genuina.

Centrándonos en lo que Bakhtin (1990) consideró una dimensión estética de actividad humana, nosotros vemos cómo el concepto resulta ser especialmente interesante si lo consideramos como una metáfora que nos permite acercarnos a la construcción de la identidad en un contexto institucional. Bakhtin presentó la idea en el contexto de las relaciones que podrían establecerse entre el autor de una obra literaria con el “héroe” que se considera como una totalidad. Es decir, la reacción del autor frente al héroe supone la adopción de una posición creativa y productiva unida al *todo*, mucho más que a determinados rasgos o características específicas del acontecimiento.

A continuación analizamos una conversación que tuvo lugar en el aula, y que nos muestra claramente cómo las niñas aprendieron a actuar recíprocamente desde una perspectiva estética, en el sentido Bakhtiniano, cuando consideraron la perspectiva del “héroe” como una posición complementaria a la del autor. En esta situación, las niñas trabajaban en un pequeño grupo, preparando una entrevista que pretendía averiguar lo que otra gente pensaba sobre la violencia en la TV. En la conversación que presentamos abajo, observamos cómo las niñas fueron capaces de situarse en la perspectiva de las personas que debían ser entrevistadas. Desde nuestro punto de vista, dos dimensiones de esta nueva situación institucional les permitieron o les facilitaron tener en cuenta la perspectiva de la audiencia: primero, trabajaron a través del lenguaje oral, y no por escrito; en segundo lugar, en este contexto pareció ser fácil tener cierta proximidad física a su audiencia, algo que no sucedió cuando tuvieron que imaginar al lector de su página Web.

Centrándonos en la participación de las niñas, Zaira era quién pareció tener una mayor conciencia de la audiencia como *‘un todo’* en un sentido Bakhtiniano. Zaira quiso manifestar a sus compañeras que las preguntas debían ser presentadas a su audiencia de una forma indirecta (turno 326 – ‘Tienes que presentar las preguntas de otra forma’; turno 328 – ‘tienes que hacer las preguntas más (...) más indirectas’). Probablemente sintió que haciéndolo de otra manera tendría un efecto negativo sobre el entrevistado (turno 328 – ‘No puedes llegar y preguntarlos (...) ¿le pega su marido? ¿Puedes imaginarte lo que dirían?’), de tal modo que no obtendrían la información que ellas buscaban.

324. **Zaira:** ¡Vale!, pero a la gente de la calle no vas a preguntarle así (...)

325. **Mari:** También (...)

326. **Zaira:** Tienes que presentar las preguntas de otra forma (...) como preguntas más (...) tienes que presentar preguntas más (...)

327. **Noelia:** (por ejemplo) ¿Qué piensa usted del hecho de que pongan programas de TV con mucha violencia, como los dibujos japoneses?

328. **Zaira:** Pero (...) tienes que hacer las preguntas más (...) más indirectas. No puedes llegar y preguntarlos (...) ¿le pega su marido? ¿Puedes imaginarte lo que dirían?

Algunos de los niños que participaron en las conversaciones no parecieron entender muy bien a Zaira. Noelia era demasiado directa, aunque no parecía ser consciente de ello; observando su contribución, podemos ver que se situaba demasiado directa en sus preguntas (turno 329 – ‘¿Le gusta (...) que pongan (...) actos violentos a la hora de comer?’).

329 **Noelia:** Por ejemplo, (...) ¿Le gusta (...) que pongan (...) actos violentos a la hora de comer? O eso, si eso te revuelve el estómago ¿o algo así?

330. **Estrella:** Sí

331. **Noelia:** Porque pueden echarlo en otro momento (...)

332. **Estrella:** Vamos a ver lo que ellos piensan (...)

333. **Zaira:** O, ¿cual es su opinión sobre la violencia?

Zaira siguió insistiendo (turno 333 – ‘¿cual es su opinión sobre la violencia?’), y poco a poco logró obtener la participación de sus compañeras en un espacio semántico que el grupo entero podría compartir (turnos 336 y 338 ‘¿Qué piensa usted del maltrato?’), hasta que acordaron una pregunta que se ajustaba a lo

que habían estado discutiendo (turno 340 – ‘Esto es del colegio, una encuesta que hacemos (...) ¿qué piensa usted del maltrato de las mujeres a los hombres?’).

334. **Zaira:** En general, (...) No vas a preguntar a una señora allí (...)

335. **Mari:** ¿Le maltrata su marido?

336. **Noelia:** ¿Qué piensa usted del maltrato... de las mujeres a los hombres?

337. **Mari:** ¿Qué?

338. **Noelia:** ¿Qué piensa usted del maltrato?

339. **Zaira:** De las mujeres a los hombres (...) y de los hombres a las mujeres; eso pasa más a menudo.

(...)

340. **Mari:** Esto es del colegio, una encuesta que hacemos (...) ¿qué piensa usted del maltrato de las mujeres a los hombres?

Es igualmente interesante observar cómo el rechazo de la violencia, tanto en relación con los hombres como con las mujeres, es algo muy obvio para los niños (turno 339 – ‘De las mujeres a los hombres (...) y de los hombres a las mujeres; eso pasa más a menudo’). Es evidente, en cualquier caso, que no todos ellos son capaces de asumir la responsabilidad de formular valoraciones morales. Algunos de los que participaron en la conversación simplemente continúan haciendo descripciones simples y generales de los hechos. En este contexto la posición de Zaira era especialmente interesante. No sólo hizo considerar a los demás la reacción potencial de la audiencia, sino que también ella expresó una valoración, asumiendo la responsabilidad sobre ello en situaciones muy concretas. Además, es de gran interés su idea de ejemplificar las preguntas, de una forma muy concreta, para que el resto de sus compañeros y compañeras fuese capaz de entender su estrategia de diseñar las preguntas para la encuesta. Al hacerlo ella, lo hizo fácil de comprender para otros niños y niñas, incluso se generó una situación en la que se utilizaron contraejemplos, como vemos a continuación:

341. **Mari:** El otro día, el otro día mis vecinos, que tienen una niña pequeña, que ellos son como (...) árabes, esto (...) no sé si tu los has visto antes.

342. **Estrella:** Sí

343. **Mari:** Vino, y (...) ellos me dijeron que (...) el hombre quiso matar a la mujer, porque él decía que él no era el padre del bebé, que ella tuvo que quedarse embarazada de un... de otro hombre. (2) la mujer tuvo que quedarse en la casa del vecino.

(...)

347. **Mari:** Y..., el marido lanzó a la niña al suelo de la calle... ¡Dios mío! ... y la mujer, la mujer le dijo a él (...) y la mujer le dijo a él, le dijo a un hombre que estaba en una ventana: "Por favor, ayúdeme, llame a la policía"... y al hombre que miraba: "Por favor, ayúdeme. Llame a la policía"... y el hombre dijo "Te lo mereces".

Desde nuestra perspectiva, lo que el ejemplo nos muestra es cómo los niños entienden la violencia desde una perspectiva creativa, adoptando el punto de vista de la víctima. Vemos en este ejemplo específico, mucho más que en cualquier otro, que Zaira considera al héroe como *"un todo"*. En cierto sentido, esto era una nueva forma de establecer relaciones entre lo individual y lo social. Las ideas de Bakhtin sobre el papel de la existencia humana del "otro" son especialmente interesantes en este punto. Esto es el principio fundamental de los trabajos de Bakhtin, según Todorov; es imposible concebir alguien como un ser ajeno a las relaciones que le unen a él o ella con los otros.

"En la vida, hacemos esto en cada momento: nos valoramos desde el punto de vista de otros, intentamos entender los momentos transgresores de nuestro propio conocimiento y tomarlos en consideración a través el otro (...); en una palabra, constantemente e intensamente, supervisamos y detenemos las reflexiones de nuestra vida en el plano del conocimiento de otras personas" (Bakhtin, 1981, citado en Todorov, 1984:94)

El acto esencialmente estético de crear una imagen del otro es el más valioso cuando procuramos no "combinarnos con" o "duplicar" el uno al otro, sino más bien "complementar" el uno al otro, para tomar ventaja llena de nuestros especiales campos visuales. En nuestra creatividad cotidiana -la verdadera creatividad prosaica de la cual dependen nuestros actos más sensibles de creatividad- yo y el otro formalmente nos enriquecemos el uno al otro y enriquecemos al mundo. Bien realizado, el acto estético en la vida diaria implica una nueva asunción y una nueva confirmación de propio lugar de alguien después de encontrar al otro. Más que fundirnos, producimos algo nuevo y valioso.

Desde nuestra perspectiva, lo que realmente cambia la última conversación de los niños en un acto estético consiste en que ellos pueden ser considerados como el

autor que reacciona al héroe; en este caso, la mujer que fue maltratada por su marido. En aquel caso, los niños parecen ser comprensivos con la persona “total” del héroe como un ser humano, de forma que todas sus auto-manifestaciones particulares tienen sentido como momentos o rasgos constituyentes del todo.

La importancia de la audiencia

Al definir el papel de la creatividad estética en la formación de la identidad, señalábamos cómo en el proceso de elaboración de la página Web, tiene lugar una *interacción dialógica entre dos conciencias autónomas y coincidentes*. Estas dos conciencias son, por una parte, la de los niños y las niñas como autores, y, por otra, la de las múltiples identidades con las que interactúan en el proceso de elaboración de su sitio Web, por ejemplo, *la audiencia de la propia Web*, así como otros interlocutores externos y sus propios compañeros en el taller.

En esta conversación, veremos cómo la idea de audiencia es cada vez más potente e incluso lleva a transformar tanto el modo en que se van a realizar las preguntas el efecto que esas preguntas tendrán en los encuestados. Nos detendremos un momento en estas transformaciones que se relacionan con ideas cada vez más elaboradas de la audiencia inmediata. Diferenciaremos distintos momentos.

En primer lugar, las niñas, siempre hablando en primera persona del plural, son conscientes de que *no todos los interlocutores comprende las preguntas de la misma manera*. Por ejemplo, existirán diferencias entre los niños y los adolescentes (‘los adolescentes no piensan igual que los niños’ turno 179)

176: **Estrella:** No pero vamos a hacer... O sea vamos a hacer dos, no? dos encuestas. O sea, dos encuestas me refiero a...

177: **Zaira:** O tres.

178: **Mari:** Una.

179: **Estrella:** Niños, adolescentes. Porque los adolescentes no piensan igual que los niños, ni igual que los adultos.

180: **Mari:** No.

En segundo lugar, ante la dificultad de saber *el modo en que las personas comprenden la información*, sugieren preguntar a quienes están más próximos (*‘a mis hermanos’* turno 183; *‘a tu hermana’* turno 184) y, desde allí, ir avanzando en la edad (*‘Y luego a gente de nuestra edad, y luego adultos’* turno 185; *‘12, 13 (...) y luego ya 20, 30’* turno 187)

183: **Estrella:** Podemos preguntar a mis hermanos.

184: **Mari:** No, y a tu hermana.

185: **Noelia:** Y luego a gente de nuestra edad, y luego adultos.

186: **Mari:** Es verdad.

187: **Estrella:** 12, 13, 14, 15, 16, 17 y luego ya 20, 30.

En tercer lugar, tener presente la audiencia exige *adaptarse a las necesidades del receptor*, en este caso de la encuesta (*‘Esa pregunta no se la podemos preguntar a un niño de seis años’* turno 509).

504: **Zaira:** Podías poner, ¿a qué hora la echarías? ¿a qué hora la pondrías?
(...)

508: **Mari:** Pues se la decimos, o sea, se la decimos a él, ¿a qué hora te gustaría...? Es que, ¿a qué hora te gustaría que echaran las cosas de violencia? O sea...

509: **Noelia:** Esa pregunta no se la podemos preguntar a un niño de seis años, se la tendrás que preguntar a los de quinto o a los de sexto.

510: **Zaira:** Y es verdad, y los niños a lo mejor no saben ni lo que es violencia.

Como vemos, las niñas tienen en cuenta el perfil de la persona a la que se van a dirigir con esa pregunta para decidir cómo redactarla (*‘los niños a lo mejor no saben ni lo que es violencia’* turno 510). Además, tratando de adaptarse a las necesidades del receptor es interesante ver cómo tratan de formular las diferentes alternativas de respuesta para las preguntas que han formulado. Las niñas tratan de ponerse en el punto de vista del receptor para tratar de saber lo que les podrían contestar, y así formular el mayor número de alternativas posibles (*‘La violencia en la televisión es para ti: importante, fundamental’* turno 398; *‘Me resulta indiferente’* turno 400). Para ello se preguntan qué responderían si les preguntaran a ellas.

395: **Zaira:** No hace falta decir siempre preguntas, es que también te pueden responder... No ves que, que...

- 396: **Noelia:** Ya, ya lo sé...
- 397: **Zaira:** Que acaben la frase ellos como les parezca, a ver. Puede ser una respuesta, o sea, una... una continuación...
- 398: **Noelia:** La violencia en la televisión es para ti: importante, fundamental,...
- 399: **Zaira:** O sea, fundamental, una.
- 400: **Estrella:** Me resulta indiferente.
- 401: **Zaira:** Una, fundamental, por ejemplo.
- 402: **Estrella:** Alguien que diga eso, vamos.
- 403: **Zaira:** Cuando haces una encuesta siempre, siempre te responde la gente: oh!, no... no, es mala, es no sé qué, no sé cuantos... pero luego es fundamental.

A continuación cuando están elaborando las preguntas se plantean si los encuestados podrían contestar en ocasiones con una respuesta que no se corresponde totalmente con alternativas que ellas están proponiendo y se genera la siguiente discusión:

- 412: **Zaira:** (2) Pon E, T, C. porque la gente no, tía, no puede, o sea, si quiere decir algo más pues no tiene que ser... la pregunta no le tiene porqué obligar a decir eso, tal, tal, o tal... puede decir lo que quiera.
- 413: **Noelia:** Mira, nosotros les preguntamos, por ejemplo, les preguntamos, yo aquí, por ejemplo, la violencia en la televisión es para ti... a ver, qué dirías tú, fundamental, o sea que es fundamental, que es indiferente o que te desagrada, u otra cosa.

De este modo, plantean dejar abierta la opción de respuesta. Al pensar en lo que les van a contestar se plantean múltiples alternativas y llegan a la conclusión de que pueden existir diferentes respuestas debido a la diversidad de su audiencia ('Pon E, T, C. porque la gente (...) si quiere decir algo más (...) la pregunta no le tiene porqué obligar a decir eso' turno 412). Así, las niñas se deciden por dejar abierta una opción de respuesta para poder abarcar todas las posibilidades ('la violencia en la televisión es para ti... (...) fundamental, (...) indiferente (...) te desagrada, u otra cosa' turno 413).

De este modo, hemos visto cómo en este proceso hay una segunda conciencia que tiene una lógica en sí misma y un sentido en la actividad que desarrollan los niños y las niñas en el taller. En este ejemplo, hemos mostrado cómo el *autor*, en este caso,

las niñas que elaboran la encuesta, interactúan permanentemente con una *segunda conciencia*, en este caso, los que serán sus ‘entrevistados’, en el proceso de creación.

La formación de la identidad en un contexto institucional

En este capítulo hemos explorado las contribuciones de Bakhtin al proceso de construcción de la *“identidad personal y social”*, considerando las dimensiones éticas y estéticas de actividad humana como situadas en el contexto cotidiano de la escuela. Estas dos dimensiones son implícitas en la responsabilidad ética de las actividades que el “yo” y el “otro” desarrollan juntos en sus contextos culturales e históricos. En términos generales, el análisis de este proceso ha sido mejor elaborado al tener en cuenta las críticas de Bakhtin de los modelos racionalistas de filosofía occidental, críticas que nos permiten interpretar la actividad que tiene lugar en el contexto de la escuela.

Así, hemos explorado el proceso de construcción de la identidad desde la perspectiva de una crítica de los formalismos. Nos centraremos primero en lo que nuestros análisis han mostrado hasta este punto. Nuestro punto de partida han sido las contribuciones de Bakhtin a la construcción de una filosofía ética que va más allá de la ética Kantiana, basada exclusivamente en un razonamiento universal que apoya juicios morales universales basados en el sentido de un deber impuesto, independiente del contexto en el que es juzgado. Esta es una cuestión de recuperar, de algún modo, un conocimiento concreto frente de una abstracción sin contexto, sin caer en el relativismo. Para centrarnos en contextos específicos, hemos estado explorando la construcción de una identidad situada, cuando un grupo de niños y niñas trabajan en el diseño y desarrollo de un sitio Web y asumen el papel de autores situándose en relación a un texto en el cual ellos expresan a otros sus propias opiniones sobre la violencia en la televisión. El contenido del texto es particularmente significativo en la sociedad española actual, y la tarea de actuar como autores de un texto digital nos permite definir un contexto específico para explorar el proceso de construcción de una identidad personal y cultural, en la cual surge una dimensión ética y estética de la actividad humana.

Desde una perspectiva Bakhtiniana, hemos considerado que un acontecimiento estético implica la interacción dialógica de dos conciencias autónomas y coincidentes; al contrario, en la dimensión ética de las acciones humanas, “ningún diálogo” está presente, y lo *interior* podría ser considerado como predominante. Nuestro análisis de las conversaciones que tuvieron lugar durante el taller, así como los textos escritos, todos ellos relacionados con las opiniones y juicios de los niños y niñas sobre la violencia en televisión, nos mostró que estas dos dimensiones, que a menudo estaban integradas en la actividad -y aunque una parte significativa a menudo surgió de lo que podemos considerar como una “conciencia estética”- están relacionadas con una identidad colectiva en la cual niños y adultos establecieron relaciones entre el “yo” y el “otro” cuando trataron de determinar la responsabilidad en un acto de violencia. Esta presencia de la dimensión estética se vio favorecida gradualmente por la construcción de un conocimiento concreto relacionado con los aspectos específicos de la actividad cotidiana, por ejemplo, la capacidad de tener en cuenta las *intenciones* de los que permiten la emisión de escenas violentas por la televisión o los *sentimientos* de los que pueden ser considerados como las víctimas de la violencia en la vida real.

Hemos observado, por ejemplo, cómo los niños y niñas, en la primera reunión del taller, demostraron un conocimiento objetivo y racional al referirse a sí mismos de una forma impersonal. De este modo, los niños aprendieron a determinar la responsabilidad de los actos, y tuvieron claramente la intención de asumir tanto el control como la responsabilidad, dos conceptos que han sido discutidos desde el concepto Bakhtiniano de “firmar un acto” (Bakhtin y Medvev, 1978/1991), aunque en ese momento no eran todavía capaces de situarse en una perspectiva que permite hacer juicios sobre otra persona, los niños y el maestro aprendieron a rechazar un plano puramente racional que excluyera la responsabilidad individual.

Por el contrario, en las siguientes sesiones los niños se mostraron capaces de aceptar la responsabilidad de un acto ético, situándolo en la perspectiva de alguien más, en cierto modo mucho más cerca de lo que Bakhtin considera una dimensión estética entendida como “la parte exterior”. Para concluir, utilizaremos un ejemplo que introduce en el aula múltiples voces que revelan un conocimiento estético. Desde nuestra perspectiva, es muy claro que una de las niñas en nuestra clase, la autora de

este texto, aprende a construir su propia identidad participando en las conversaciones que tienen lugar en la escuela, institución racional milenaria, cuando ella y sus colegas discuten sobre la violencia en la televisión. Belén se expresó de este modo:

287- **Belén:** Yo creo que las personas que crean o inventan las series o programas de televisión, es que intentan enseñar cosas o trucos que ellos conocen y divertir a los telespectadores, ya sea con sustos, con violencia, risas, amor, etcétera. Pero también creo que esas personas harían cualquier cosa para ganar dinero y fama, sin preocuparse de las consecuencias que haya podido causar la película, programa o serie, puesto que hay mucha gente avariciosa.

En este texto oral están presentes múltiples voces que expresan la dimensión estética de la actividad humana. Esta niña construye su propia identidad en un diálogo, no sólo con sus compañeras, sino también con quien ella cree que son los autores de mensajes específicos en los medios de comunicación. Veamos la forma y el contenido del texto. En primer lugar, ella misma es la autora de un mensaje, que quiere aclarar a otra gente que estamos ante su opinión personal: ‘Yo creo (...)’, ‘también creo que (...)’. Pero inmediatamente, se refiere a otros autores: ‘que las personas que crean o inventan las series o programas de televisión’. Desde nuestra perspectiva, esta niña se refiere a aquellas personas, considerando ‘el todo’ de sus personalidades; además, simultáneamente, es capaz de atribuir a sus acciones un valor moral, es decir, un valor como ‘bueno’ o ‘malo’. Por ejemplo, de un modo indirecto ella los considera como ‘gente avariciosa’. El acto de atribución de un valor moral a sus acciones implica la asunción de un cierto grado de responsabilidad personal ante ellos. Este acto ético lleva a la persona en la dirección de una dimensión interior que, integrada con la dimensión estética de la actividad, contribuye al proceso de construcción de la identidad.

Finalmente, queremos acentuar que las palabras de esta niña fueron generadas en el contexto de la escuela, en sus discusiones con otros niños, el maestro, y el investigador. Incluso aunque nosotros a menudo fuésemos muy críticos con la escuela como institución, todavía pensamos que es posible creer en su valor como una institución social y cultural. Nuestros motivos para mantener esta creencia se pueden encontrar en algunas situaciones descritas en este análisis y, en particular, en

quienes han contribuido a la idea de que niños y adultos pueden ser creativos y autores de su propia identidad.

Reflexiones a modo de síntesis

1. Nuestro objetivo en este capítulo ha sido explorar cómo las prácticas de alfabetización están estrechamente asociadas con los procesos de construcción de la identidad, en la medida en que este proceso está presente en formas específicas de discurso, cuando niños y adultos colaboran en el aula, trabajando en proyectos relacionados con la alfabetización en el uso de los medios de comunicación y, más concretamente, en la creación de páginas Web.
2. Para ello, hemos analizado las relaciones entre la identidad y los procesos de alfabetización sobre la base de cuatro puntos fundamentales:
 - a. Comprender la relación entre el proceso de formación de la identidad y las dimensiones éticas y estéticas de la actividad humana situadas en el contexto diario de la escuela; ambos están implícitos en la responsabilidad ética de los actos que “yo” y “otro” llevan a cabo dentro de un contexto culturalmente e históricamente específico.
 - b. Asumir la práctica del aula como un estudio de caso para analizar cómo estas dimensiones éticas y estéticas de la acción humana situada están relacionadas con la identidad social y personal, desde un modelo teórico basado en las ideas de Bakhtin. Este proceso constituye el núcleo de lo que exploramos en mayor profundidad en el resto del capítulo.
 - c. Explorar cómo los niños asumen la responsabilidad de sus propias prácticas o las de los otros en un contexto concreto, considerando las dimensiones éticas de actividad humana.

- d. Analizar el proceso de construcción de la identidad, analizando la dimensión estética de esta actividad.
3. Las conclusiones de este análisis nos llevan a comprender cómo la identidad se forma en la *interacción entre las dimensiones ética y estética* de la actividad humana. Las dimensiones ética y estética están enlazadas, tendiéndose puentes entre sí; es decir, siguiendo a Bakhtin, si la ética encierra al individuo en sí mismo, la estética da prioridad al otro.
- a. En relación con la responsabilidad ética sobre sus producciones, hemos visto cómo los niños y las niñas aprenden a asumir progresivamente la responsabilidad de sus propias prácticas y las de los otros (firmar un acto) en un contexto determinado, en este caso, el taller. Así, en el proceso de elaboración del sitio Web, los niños y las niñas aprenden a asumir la responsabilidad de las opiniones y reflexiones que aparecen en cada una de sus páginas Web
 - b. En cuanto a la creatividad estética, hemos visto cómo en el proceso de elaboración de la página Web, tiene lugar una *interacción dialógica entre dos conciencias autónomas y coincidentes*. Estas dos conciencias son, por un aparte, la de los niños y las niñas como autores, y, por otra, la de las múltiples identidades con las que interactúan en el proceso de elaboración de su sitio Web, por ejemplo, la audiencia de la propia Web, los creadores y los consumidores de los programas de televisión sobre los que reflexionan, los entrevistados (en el caso del grupo que realizó la encuesta) o los periodistas (en el caso del grupo que seleccionó y comentó fotografías aparecidas en prensa, pero que lo son también sus compañeros de grupo, los miembros de otros grupos, los otros grupos (cada uno de ellos como grupo independiente) e incluso el gran grupo.

9. Conclusiones

Alfabetización e identidad son los dos núcleos conceptuales en los que se fundamenta este trabajo. Hemos analizado el proceso de formación de la identidad de un grupo de niños y niñas dentro de un proceso de alfabetización en el uso crítico y reflexivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en un escenario educativo innovador.

A lo largo de este trabajo hemos articulado el análisis de los procesos de construcción de la identidad a partir de dos presupuestos fundamentales: a) la construcción de identidades *socialmente situadas* en función de los diferentes contextos en los que las personas participan (Gee, 1999; 2001a; 2001b); b) la formación de dichas identidades es, por lo tanto, inseparable de la *acción social* (Bakhtin, 1981, 1986; Bourdieu, 1977, 1985, 1993; Castells, 1997; y Holland *et al.*, 1998).

Desde esta perspectiva, el objetivo general de este trabajo ha sido *explorar los procesos de formación de la identidad que tienen lugar en escenarios educativos innovadores, mediados por tecnologías nuevas y ya consolidadas, que facilitan el proceso de construcción conjunta (maestros, niños y niñas) del conocimiento y el acceso a nuevas formas de alfabetización.*

Tomando este punto de partida, y aún conscientes de ser repetitivos, el objetivo de este trabajo se concreta en los siguientes objetivos específicos que se han ido precisando a lo largo de la investigación:

1. Diseñar **escenarios educativos** innovadores que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con nuevas formas de alfabetización a través de las nuevas tecnologías.
2. Examinar la génesis de una **comunidad de aprendices** en este contexto formada por los niños y las niñas, el maestro y los investigadores que participan en el taller.
3. Considerar el **papel del grupo** en el proceso de aprendizaje y alfabetización en relación con la formación de la identidad.
4. Reconocer las **estrategias socio-cognitivas de soporte o guía que emplea el maestro** en escenarios donde se manejan sistemas de comunicación multimedia.
5. Analizar el **proceso de formación de una identidad colectiva** en el seno de la comunidad de aprendices que se crea en el escenario educativo del taller.
6. Estudiar la **interacción de las dimensiones éticas y estéticas** de la acción humana en el proceso de alfabetización que tiene lugar en el taller.

Presupuestos teóricos

En relación con el concepto de identidad, núcleo central de este trabajo, y siguiendo las aportaciones de Gee (1999, 2001a, 2001b), entendemos que una persona no se define por una sola identidad en todos los ámbitos de su vida, sino que cada persona tiene múltiples identidades, que se forman en el seno de los diferentes grupos a los que pertenece. Hemos señalado que la identidad de las personas va variando en función de los escenarios y grupos sociales en los que participa, sin embargo, esto no significa que no existan un buen número de elementos coincidentes

en ellas. De este modo, Gee (2001b) define la identidad como ‘*socialmente situada*’ de la siguiente manera:

‘La identidad *socialmente situada* es una forma de actuar, de interactuar, de creer, de valorar y de usar signos, símbolos, objetos y tecnologías para construir y promulgar una identidad particular y socialmente reconocible como un cierto “tipo de persona” haciendo un “cierto tipo de cosas” (por ejemplo, un *tipo* de policía, jugador/a de videojuegos, feminista, doctor/a, magrebí, socio/a de un club deportivo, trabajador/a de la construcción, etc.). En este sentido, cada persona tiene diversas identidades socialmente situadas, y a lo largo de la vida, se crean y en ocasiones se pierden algunas de esas identidades. La identidad es algo dinámico, se va formando constantemente y se modifica, no es fijo’ (Gee, 2001b:9).

Es fácil comprender que en cada uno de los grupos sociales en los que participamos desempeñamos un papel, ocupamos una posición, seguimos unas pautas de comportamiento, somos considerados de un modo concreto por los demás miembros, y compartimos una serie de valores (Gee, 2001b). La negociación y el diálogo con el resto de miembros del grupo es un elemento determinante a la hora de conformar la identidad del grupo como tal, por la que se define ese grupo social en concreto y que, de ese modo, define también en parte a los miembros que lo forman (Castells 1997).

En este sentido, como señala Holland (et al., 1998), persona y sociedad son de igual modo espacios, o momentos, de la *producción y reproducción de la acción social*. Pero ambos espacios son sustanciales. Así es como definen Holland y sus colaboradores *la identidad en relación con la acción social*:

“Las formas de la personalidad y las formas de la sociedad son productos históricos, íntimos y públicos, que sitúan la interactividad de la práctica social (la *acción social*). Es en este doble panorama histórico donde situamos las identidades. Situamos la identidad como un medio fundamental a través del cual las personas, y los conjuntos de acciones que organizan, formulan y re-formulan sus propias vidas y las historias de las colectividades sociales” (Holland et al., 1998:270).

De este modo, *asumimos la identidad como una forma de denominar las densas interconexiones entre los espacios íntimos y públicos de la acción social*. Holland y sus colaboradores (1998) señalan que dichas identidades no están predeterminadas por imposiciones estructurales: más bien, las personas las improvisan y son sus propios autores. Esta improvisación es un elemento más de la práctica social. Así, en nuestro taller hemos podido ver cómo los niños y niñas han utilizado esa improvisación para situarse en el contexto de su grupo social, durante las sucesivas fases del taller.

En este sentido, hemos visto cómo en contextos cotidianos, las identidades de los niños y las niñas se fueron construyendo progresivamente. La formación de la identidad es un proceso abierto y dinámico que las personas llevan a cabo en la acción social (Castells, 1997). Dicho proceso de construcción personal y social tiene lugar tanto en escenarios inmediatos como en contextos más amplios, por ejemplo etnia, género o clase social. Aceptando estos presupuestos, este trabajo pretende eliminar una visión dicotómica que separe claramente lo sociológico y lo psicológico, ya que persona y sociedad, como señalan Holland y sus colaboradores (1998) son dos espacios sustanciales en la *producción y reproducción de la acción social*.

Desde esta perspectiva, hemos analizado cómo las niñas y los niños que participaron en el taller fueron construyendo, dialécticamente, sus identidades en la acción social que tuvo lugar en escenarios de trabajo en situaciones de pequeño y gran grupo. Como resultado de este proceso, los participantes fueron generando una *conciencia colectiva* participando del gran grupo-clase en el que elaboraron un sitio Web. Poco a poco fueron construyendo, además, nuevas identidades sociales en situación de *trabajo en pequeño grupo*. Finalmente, tuvieron lugar discusiones de recapitulación y elaboración de conclusiones que nos mostraron cómo los niños y las niñas retomaron el proceso de construcción de la identidad del gran grupo; todo ello quedó reflejado en la elaboración del sitio Web, que sería un “*producto final compartido*” de su trabajo en colaboración.

Así, llegamos a un punto de confluencia entre las dos cuestiones que proponíamos anteriormente: podemos decir que las identidades ‘*socialmente*

situadas’ (Gee, 1999, 2001b), que una persona construye y reconstruye a lo largo de su vida, existen y cobran sentido en la práctica social (Holland et al., 1998). De este modo, los niños y las niñas han encontrado en el seno de este taller multimedia un escenario de participación donde han podido construir sus identidades en relación con otros participantes, tanto a nivel personal como a colectivo.

Presupuestos metodológicos

Por lo que se refiere al enfoque metodológico, hemos asumido una doble perspectiva, en la que integramos el enfoque de la *investigación-acción* (Reason y Bradbury (eds.), 2001) y una perspectiva *etnográfica* (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland (eds.), 2001; Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001). Así, hemos planificado, diseñado, construido y desarrollado este taller multimedia en el que un grupo de niñas y niños de 11 y 12 años de edad, su tutor y los investigadores que hemos participado en las sesiones, hemos construido juntos cada una de las múltiples identidades que hemos experimentado en la práctica social que ha supuesto la participación en diferentes grupos, con diferentes roles, durante el proceso de construcción de nuestro sitio Web sobre la violencia en los medios.

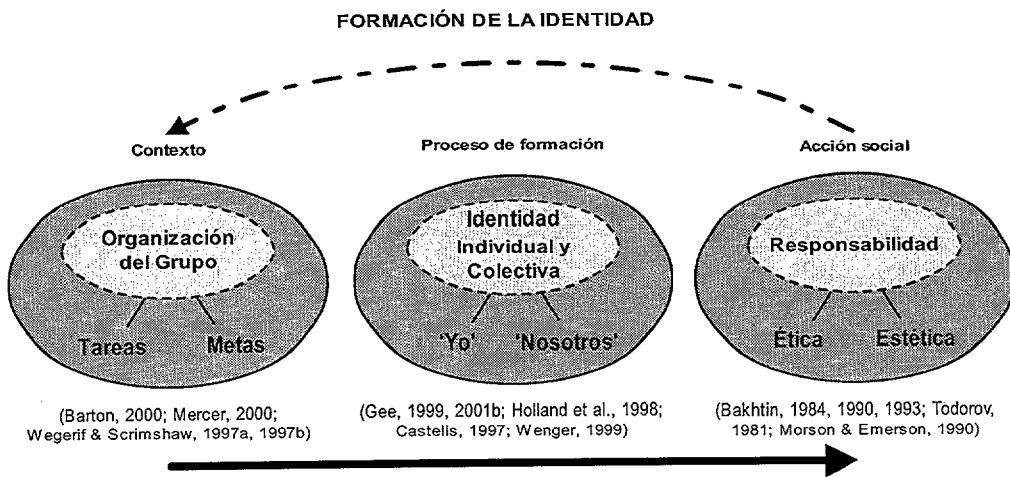
Es importante destacar que el proceso de recogida de datos a lo largo del taller ha sido una de las cuestiones más importantes y complejas del trabajo en el mismo. Ya hemos señalado que este proceso está mediado por infinidad de instrumentos, algunos de ellos imprevisibles, por lo que, una vez dentro del aula, hemos tratado de registrar la mayor parte de situaciones posibles, en vista de la importancia que en ocasiones cobran algunas cuestiones inesperadas. Así, hemos utilizado gran cantidad de instrumentos para registrar y analizar posteriormente los datos: grabaciones de audio y vídeo, fotografías, diversos materiales manejados y los generados por los participantes en cada sesión, cada una de las páginas Web de los grupos al final de las sesiones, notas de campo, sumarios de las sesiones, etc. Todos estos materiales, como datos “*brutos*”, han sido almacenados, organizados, estructurados y analizados con la ayuda del soporte informático *NVIVO 2.0*, que nos ha facilitado enormemente estas tareas. En este sentido ya hemos señalado los

diferentes recursos que ofrece esta aplicación informática para el tratamiento de datos en investigación cualitativa.

Principales resultados

A partir de estas consideraciones teóricas y metodológicas, y en relación con los objetivos citados, nuestro análisis nos ha llevado a una serie de conclusiones que, aún a costa de simplificar en exceso, nos atrevemos a sintetizar en los siguientes apartados.

Figura 9-1 Aproximación a las conclusiones del estudio



La historia de un taller multimedia

En el capítulo dedicado al análisis de la historia del taller que ha sido objeto de esta investigación, hemos partido de una distinción entre dos dimensiones que se organizan alrededor de un eje espacio-temporal: una *dimensión sincrónica*, en la que analizamos el *escenario educativo* en el que se desarrolla la actividad y la *comunidad de aprendices* que constituyen los participantes; y una *dimensión diacrónica*, que nos permite analizar las diferentes *fases del taller* donde que tienen lugar los procesos de *alfabetización* y *formación de la identidad*. Dichos procesos se

desarrollan paralelamente a medida que avanzamos hacia la consecución del objetivo, la construcción de un sitio Web.

Dimensión sincrónica

En esta dimensión ‘estructural’ del taller, hemos mostrado cómo el espacio que entre todos generamos en él no es un escenario que se pueda ver con frecuencia en las aulas. Por ejemplo, no es habitual que los medios de comunicación, los ordenadores o Internet sean los protagonistas principales de la actividad en la escuela. Podemos decir que construimos un nuevo escenario para llevar a cabo una experiencia innovadora desde la que buscábamos acercar la vida cotidiana a la escuela con instrumentos y actividades que están presentes en los contextos que son para los niños y las niñas parte de su vida diaria. Avanzando algo más en esta línea, estos *instrumentos simbólicos*, que habitualmente no se utilizan en la escuela, por ejemplo, la televisión y el ordenador, contribuyeron a que el discurso oral y escrito se fuera “llenando” de un contenido más reflexivo y crítico ante los medios de comunicación (del Castillo, García Varela y Lacasa, 2003). Los elementos que formaban parte del taller hacían de él un escenario en el que estaba presente algo que era más próximo a la vida cotidiana y que se alejaba de los libros de texto.

De este modo, hemos visto desde una doble perspectiva teórica cómo nuestro escenario educativo se puede entender como un *microsistema* (Bronfenbrenner, 1975, 1983), ya que lo que articula el desarrollo del taller son las actividades y las relaciones entre los participantes, y que el *lenguaje escrito, oral y audiovisual* han sido los instrumentos mediadores de la actividad en el taller a nivel interpersonal (Cole, 1996, Wertsch, 1991).

En relación con la comunidad de aprendices que formaron los participantes (Rogoff, 1993), hemos visto cómo los niños, las niñas y las personas adultas que participamos en el taller (el maestro y los investigadores) nos esforzamos por generar un espacio común de comunicación y comprensión utilizando lenguajes que eran compartidos por el grupo, utilizando el lenguaje oral y escrito. A través de estos instrumentos encontrábamos la posibilidad de llegar a una “*representación compartida*” (Wertsch, 1991, 1998, 2003). De este modo, discutiendo sobre

contenidos cotidianos que, además, estaban más próximos al mundo infantil, conseguimos compartir el pensamiento con los niños y las niñas que participaban en el taller, de tal modo que se facilitaban las *conexiones* entre lo conocido y lo nuevo.

Dimensión diacrónica

En cuanto a la dimensión temporal del taller, hemos analizado el desarrollo del trabajo en las sesiones a partir de cuatro momentos claramente diferenciados. Así hemos visto cómo estas fases, que son cualitativamente diferentes, se han definido por el tipo de *organización del grupo clase*, las *tareas* y las *metas de los participantes*. Aludiremos brevemente al marco teórico que nos ha permitido interpretar los resultados que detallamos en este apartado.

Hemos mostrado cómo la forma de organizar el grupo clase fue fundamental en relación con todo el *proceso de aprendizaje y alfabetización* que tuvo lugar en el taller (Barton, 2000). Además, el proceso de formación de la identidad que transcurrió paralelamente al de alfabetización, también estuvo muy influido por el tipo de organización del grupo, como veremos en el siguiente capítulo.

El hilo conductor de la historia del taller fue el *papel del grupo*, ya que la organización del mismo en cada una de las cuatro fases condicionó el tipo de tareas concretas que se realizaron en cada momento y las metas generales y específicas del maestro y los niños y niñas (Wegerif y Scrimshaw, 1997a).

El *papel del maestro* fue decisivo en esta organización de los grupos en el aula (Barton, 2000; Mercer, 2000; Wegerif y Scrimshaw, 1997b). Su intención fue planificar una estructura que fuese fructífera, pensando en el trabajo que se iba a realizar. Apostó por el tipo de organización que se llevó a cabo finalmente desde las entrevistas iniciales, apoyado en su experiencia previa con el grupo de estudiantes que participaron en el taller en sus horas de tutoría.

Por último, es importante aquí retomar una precisión que señalábamos anteriormente sobre el tema general de los contenidos que se trabajaron en el taller. La violencia, como concepto a discutir y sobre el que reflexionar, fue un tema seleccionado por el maestro debido a un interés puntual que respondía a la intención

de tratar un tema de actualidad y cercano a la experiencia de los niños y las niñas. En este sentido, generar los contenidos a partir de la discusión sobre el tema de la violencia fue un objetivo que respondía más a un interés del maestro que de los investigadores.

Reconocerse como gran grupo:

Hemos mostrado a través de ejemplos concretos de las conversaciones de los niños y las niñas y del análisis del contenido de su discurso, cómo su objetivo inicial fue generar una meta compartida por todo el grupo clase.

En las discusiones iniciales en situación de gran grupo se fue generando una *conciencia de pertenencia al mismo*. Esta idea de grupo se articuló en torno a la *discusión sobre el contenido* (tema general) del sitio Web y su diseño.

El maestro fue guiando esta discusión y facilitando el proceso por el cual se genera esa conciencia de grupo. En las primeras discusiones, el maestro tuvo un control muy decidido sobre la dinámica del grupo.

Formación de los pequeños grupos:

En la segunda fase, hemos mostrado cómo la decisión de trabajar los contenidos en situación de pequeño grupo, *condicionó el tipo de tareas y las metas* de los participantes a partir de ese momento.

Hemos visto en los ejemplos cómo tuvo lugar la *organización y planificación del trabajo en el taller*, de tal forma que se formaron cinco pequeños grupos y esto implicó que se construirían cinco páginas Web sobre diferentes dimensiones del tema general sobre el que trabajamos.

Como ya hemos señalado, el papel del maestro fue fundamental en este momento, ya que enfocaba el taller como una estructura similar a la de sus horas de tutoría. Así, su objetivo fue siempre utilizar las estrategias que, como maestro experto, y conocedor del grupo clase con el que construimos el sitio Web, habían funcionado en las dinámicas que realizaba habitualmente.

Trabajo en pequeño grupo:

Durante las cuatro sesiones de trabajo en la elaboración del diseño y los contenidos de las páginas Web específicas, hemos visto cómo los participantes, en cada uno de los pequeños grupos, *tuvieron unas tareas y unas metas específicas*.

En este sentido, aunque los participantes trabajaron en el *contenido de cada una de sus páginas Web 'específicas'* en situación de pequeño grupo, tuvieron siempre en cuenta que esa página *formaría parte de un 'todo'*: el sitio Web 'general' que estaban construyendo como gran grupo.

De este modo, hemos visto cómo los niños y las niñas tuvieron un papel mucho más activo en esta fase, en la que sus discusiones estaban orientadas a elaborar un contenido muy concreto, a diferencia de las discusiones iniciales, en las que se planteaba un diálogo sobre un tema en términos generales.

Retomar el gran grupo:

En la última fase del taller, los niños y las niñas retomaron el trabajo en gran grupo. Hemos mostrado cómo en las tareas que llevan a cabo en las dos últimas sesiones, los participantes tuvieron como meta generar un *producto compartido* por el grupo clase.

Por una parte, *se puso en común el diseño y el contenido* de cada una de las páginas Web que habían elaborado los pequeños grupos. En gran grupo llegaron a acuerdos sobre la apariencia final del sitio Web, lo que facilitó que tuviera coherencia como un 'todo'. Por otra, *se elaboraron unas conclusiones generales* como grupo, tanto del contenido del sitio Web, como del trabajo en el taller.

Es interesante detenernos de nuevo en el papel del maestro y del investigador en estas discusiones finales. Por una parte, las discusiones fueron un paso más tras finalizar los trabajos de los pequeños grupos. Si el taller hubiera sido diseñado por el maestro, el trabajo habría concluido con los textos finales de los niños y las niñas, puesto que no tenía las herramientas necesarias para elaborar la página Web, con lo que habría resultado un trabajo típicamente escolar. Sin embargo, estas discusiones finales sirvieron como reflexión sobre el propio trabajo en el taller, además de cómo medio para elaborar unas conclusiones compartidas. Mostraremos cómo el maestro adoptó en esta fase un papel mucho más pasivo, situándose como uno más en la

discusión, pero sin intervenir, de tal forma que fue el investigador quién dirigió estas sesiones.

La importancia del maestro:

Al ser el maestro quién dirigió el taller, tuvo una gran independencia con respecto al investigador. La participación del investigador fue activa en todo momento, pero siempre negociando con el maestro el papel de cada uno. *El apoyo del maestro* a los niños y las niñas en las discusiones iniciales *facilitó la formación de una conciencia de grupo* en ellos, y sus sugerencias sobre la organización del trabajo fueron decisivas en el desarrollo del taller.

A través de un análisis cuantitativo de las intervenciones de los niños y el maestro a lo largo del taller, hemos visto cómo a medida que avanzamos en la tarea, el maestro fue perdiendo el control sobre los niños y las niñas, que asumieron progresivamente la responsabilidad de tomar el control de la tarea y del resultado final de su trabajo.

El maestro tomó decisiones en los primeros momentos del taller que condicionaron enormemente el tipo de tareas a realizar y la organización del trabajo, pero una vez que los niños y las niñas comenzaron a elaborar la página Web y a tomar decisiones sobre el diseño y el contenido, fueron tomando una mayor responsabilidad en las discusiones y en la apariencia final, en el fondo y en la forma, del sitio Web.

Hacia una identidad colectiva

Hemos analizado cómo el proceso de **formación de la identidad colectiva** tuvo lugar paralelamente al desarrollo de la actividad en el taller (Gee, 2001b; Holland et al. 1998). Así, este proceso puede quedar dividido en cuatro momentos, en los que se refleja el cambio en la conciencia de identidad colectiva: Un primer momento de manifestación de la propia identidad; una segunda fase de situación como individuos en el contexto del grupo; en tercer lugar, comienza a revelarse la presencia de una identidad colectiva en los pequeños grupos y, por último, hay un período de consolidación de esta nueva identidad colectiva que se ha generado en el

taller. Para terminar, es interesante observar la toma de conciencia del cambio por parte de los participantes que se ha producido en este proceso.

Estos *cuatro momentos* se generaron a través del tiempo, pero no de forma brusca, sino que han convivido entre sí. En diferentes momentos del taller han sido predominantes, pero no excluyentes. De hecho, nunca desapareció la identidad individual aunque apareciese la identidad colectiva.

A través de ejemplos de las discusiones en el aula, hemos visto cómo este proceso se ha visto muy influido por la *situación de trabajo en el grupo*, ya que, como señala Wenger (1999), *la formación de la identidad tiene lugar en el seno de los diferentes grupos de los que se forma parte*.

Hemos mostrado cómo se fue produciendo, progresivamente, un cambio por el cual los niños y las niñas que participan en el taller *pasaron del 'yo' al 'nosotros'*, es decir, de manifestar su *identidad individual* a mostrar una *identidad colectiva*. Además, en este proceso de formación de la identidad, que transcurrió paralelamente al de alfabetización, fue determinante la *organización del grupo*, como vimos en el capítulo anterior (Wenger, 1999).

A partir de las posiciones iniciales que manifestaron los participantes en sus primeras intervenciones, fueron *negociando posiciones del grupo* con sus compañeros (Gee, 2001a). De este modo, se construyeron opiniones y posiciones del gran grupo que los niños y las niñas asumieron como suyas y que *guiaron el proceso de elaboración del sitio Web* como un 'todo' coherente que se identificaba con el grupo clase.

Es importante señalar que el hecho de asumir una identidad colectiva del grupo al que pertenecen, no hizo que los niños y las niñas perdieran su identidad como individuos. Ambas identidades conviven y están en constante negociación en cada persona. Como hemos planteado anteriormente, Gee (2001b) señala que las personas tienen *múltiples identidades en los diferentes contextos y grupos sociales a los que se pertenece*. Estas múltiples identidades pueden tener elementos diferentes o incluso relativamente contradictorios, pero son las que definen a una persona en cada contexto. Al tomar una posición en la discusión los niños implícitamente pusieron en juego su *identidad dentro del grupo*, de tal modo que, a medida que se iba

construyendo la identidad del grupo, ellos definieron la suya en el seno del propio grupo.

Manifestar la identidad individual: 'yo'

En este primer momento, hemos mostrado a través de ejemplos concretos de las discusiones iniciales, cómo los niños y las niñas pusieron de manifiesto *elementos de su identidad individual* (prejuicios, valoraciones, etc.) al expresar sus opiniones sobre un tema determinado.

Así, hemos visto cómo los participantes mostraron diferentes *niveles de implicación* (descripción, interpretación, reflexión, compromiso, etc.) en su posicionamiento frente al tema de discusión.

En sus intervenciones, los niños y las niñas hablaron siempre en primera persona y fue el 'yo', su posicionamiento individual, lo que manifestaron en sus opiniones y reflexiones acerca de la violencia.

Situarse como individuos en el contexto del grupo: 'yo ante el grupo'

En la segunda fase, vimos cómo los niños y las niñas *construyeron argumentos y justificaciones basados en las intervenciones anteriores de sus compañeros*, con la intención de completar sus opiniones iniciales y darles una mayor consistencia. Así, se vieron obligados a *posicionarse ante el grupo* ('yo ante el grupo'), de tal modo que se generaron progresivamente *posiciones compartidas* que se fueron transformando en posiciones de grupo.

Hemos visto en los ejemplos cómo se fueron definiendo progresivamente '*líneas de opinión*', y se fueron creando *diferentes posiciones* dentro del gran grupo que facilitaron la agrupación posterior en los *cinco pequeños grupos* que construirían las páginas Web 'específicas'.

Hacia una identidad colectiva en el pequeño grupo: 'yo y nosotros en el pequeño grupo'

A lo largo de las cuatro sesiones de trabajo en la elaboración del diseño y los contenidos de las páginas Web específicas, hemos visto en las discusiones en pequeño grupo cómo los participantes negociaron *su posición* para construir la *posición de su pequeño grupo* que se vio reflejada en su página Web específica ('yo y nosotros en el pequeño grupo').

En este sentido, hemos mostrado cómo por encima de la identidad que se negocia en cada uno de los pequeños grupos hay un 'todo', el *sitio Web*, que es una construcción compartida por todo el gran grupo y que es un reflejo de la *identidad del gran grupo*.

Esta negociación sobre las posiciones del pequeño grupo y la coherencia de su posición en el seno del grupo clase, se afianzó en la siguiente fase, al poner en común el posicionamiento de cada uno de los cinco pequeños grupos.

Consolidar una identidad colectiva en el gran grupo: 'nosotros'

En las discusiones finales, en las que se cerró el sitio Web como *producto compartido* por el grupo clase y se *elaboraron las conclusiones generales* del taller, hemos visto cómo tuvo lugar un *proceso de negociación permanente* en el que estaban presentes la *identidad individual* y la *identidad del grupo*.

Los participantes buscaron acuerdos para elaborar las conclusiones. Su objetivo fue consensuar la opinión del grupo, ya que *la identidad de su grupo quedaría reflejada en lo que ellos escribieran*. Asumieron que sus opiniones eran un reflejo de la *identidad del grupo*, que era resultado de la negociación anterior.

Hemos visto cómo los niños y las niñas hablaban siempre en plural, siempre del grupo ('*nosotros*'), de tal forma que incluso cuando leyeron sus propias opiniones y reflexiones *asumían que su posición era la posición de su grupo*.

Toma de conciencia del cambio

En los últimos momentos del taller, fueron interesantes algunas intervenciones de los niños y las niñas que nos mostraron cómo se hacían conscientes del *cambio en su identidad*. Hemos visto cómo ellos mismos expresaron que habían observado un cambio en su manera de pensar, analizar y reflexionar sobre el tema que había sido el eje del trabajo en el taller.

Responsabilidad ética y creatividad estética

Al analizar las **dimensiones éticas y estéticas de la actividad** de los participantes en el taller, hemos visto cómo la identidad se ha formado en la *interacción entre las dimensiones ética y estética* de dicha actividad. Estas dimensiones están enlazadas, tendiéndose puentes entre sí. Siguiendo a Bakhtin, si la ética encierra al individuo en sí mismo, la estética da prioridad al ‘otro’.

Así, hemos visto cómo “escribir”, como una práctica situada en la escuela, no ha sido un proceso pasivo, sino un acto de *responsabilidad ética* que implica una dimensión de *creatividad estética* en la cual el “autor” y el “héroe” están interconectados (Bakhtin, 1990). Segundo, niños y adultos, como actores sociales en el aula, construyen y modifican sus identidades participando en actividades rutinarias e institucionales. Tomando estas ideas como punto de partida, hemos mostrado cómo los niños y adultos lograron ser autores, personas creativas y responsables. Hemos visto cómo la identidad se forma en la *interacción entre las dimensiones ética y estética* de la actividad humana.

Sobre la ética

En relación con la responsabilidad ética sobre sus producciones, hemos mostrado cómo los niños y las niñas aprendieron a asumir progresivamente la responsabilidad de sus propias prácticas y las de los otros (firmar un acto; Bakhtin, 1993) en un contexto determinado, en este caso, el taller.

Desde una perspectiva bakhtiniana, partimos de que un acto ético lleva a la persona hacia una dimensión interior, ya que *los actos se definen por el grado de responsabilidad que el autor asume* al realizarlos (Bakhtin, 1993; Morson y Emerson, 1990). Así hemos mostrado cómo los participantes en la elaboración del sitio Web, aprendieron a asumir la responsabilidad de las opiniones y reflexiones que aparecieron en cada una de sus páginas Web.

Sobre la estética

En cuanto a la creatividad estética, hemos mostrado cómo en el proceso de elaboración de la página Web, tuvo lugar una *interacción dialógica entre dos conciencias autónomas y coincidentes* (Bakhtin, 1984; 1990; Todorov, 1981). Estas dos conciencias fueron, por un aparte, la de los niños y las niñas como autores, y, por otra, la de las múltiples identidades con las que interactuaron en el proceso de elaboración de su sitio Web, por ejemplo, la audiencia de la propia Web, los creadores y los consumidores de los programas de televisión sobre los que reflexionan, los entrevistados (en el caso del grupo que realizó la encuesta) o los periodistas (en el caso del grupo que seleccionó y comentó fotografías aparecidas en prensa, pero que lo son también sus compañeros de grupo, los miembros de otros grupos, los otros grupos (cada uno de ellos como grupo independiente) e incluso el gran grupo.

Lo que hizo el trabajo en la página Web estético fue el grado en que una segunda conciencia tuvo una lógica en sí misma y un sentido en la actividad. El autor interactuaba permanentemente con esta segunda conciencia en el proceso de creación.

En este análisis hemos visto cómo la producción de múltiples voces, considerando múltiples dimensiones de la actividad humana en el texto (Bakhtin, 1984), fue el resultado de un proceso de aprendizaje durante el cual los niños y niñas interactuaron con el maestro y los investigadores en un contexto institucional.

Como reflexión final, nos gustaría que este trabajo pudiera servir como referencia para otras investigaciones que lo prolongaran o ampliaran, con la intención de apoyar a los docentes en la reflexión sobre su práctica cotidiana en las aulas y extender nuevas formas de alfabetización relacionadas con el uso crítico y reflexivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias

- Álvarez, A. (2000). Presentación. Medios de comunicación, escuela y vida cotidiana. *Cultura y Educación*, 20, 5-9.
- Amit, V. (Ed.). (2002). *Constructing the field. Ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London: Routledge.
- Amsterdam, A. G., & Bruner, J. (2000). *Minding the law: How courts rely on storytelling, and how their stories change the ways we understand the law - and our selves*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson-Levitt, K. (Ed.). (2000). *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2001). *Handbook of ethnography*. London: SAGE.
- Bakhtin, M.M. (1973). *Problems on Dostoievsky's poetics*. Ann Arbor, MI.: Ardis.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Préface de Tzyetan Todovov. Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Bakhtin, M.M. (1990). *Art and answerability. Early philosophical essays*. Edited by Michael Holquist and Vadim Liapunov. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1990). *Author and hero in aesthetic activity*, en M.M. Bakhtin, *Art and answerability. Early philosophical essays*. Edited by Michael Holquist and Vadim Liapunov. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1993). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Trans.). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M., & Medvev, P. N. (1978/1991). *The formal method in literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Barton, D. (2000). *Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students*. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and writing in context* (cap.10) (pp. 167-179). London: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bateson, G. (1999). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. With a foreword by Mary Catherine Bateson. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and society* (14), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on arts and literature*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1983) *La ecología del desarrollo humano : experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contexts of child rearing: problems and prospects. (Contextos de crianza. Problemas y perspectivas, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-56). *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. & Mahonay, M. (eds.). (1975) *Influences on human development*. Hinsdale, IL: The Dryden Press
- Brown, K., & Cole, M. (2002). Cultural historical activity theory and the expansion of opportunities for learning after school. Revisado 22/08/2003, en <http://lchc.ucsd.edu/People/Localz/Mcole/browncole.html>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking. Ways of making meaning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93 - 105). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Buckingham, D. (1993). *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y Educación*(20), 23-38.
- Buonanno, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Castanheira, M.L., Crawford, T., Dixon, C., & Green, J. (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics & Education*, 11(4), 353-400.
- Castells, M. (1997). *The information age. Economy, society and culture. Volume II: The power of identity*. Cambridge, MA.: Blackwell.
- Chaiklin, S. (1993). Understanding social scientific practice. en S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 377-401). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. en G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996, 30/07/1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. Revisado 14/11/2003, en <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colvyg.htm>
- Cole, M., Engeström, Y., & Vasquez, O. (Eds.). (1997). *Mind, culture and activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. en P. Fernandez & M. Á. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 194-326). Madrid: Siglo XXI.
- Comstock, G., & Scharrer, E. (2001). The use of television and other film-related media. en D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 47-72). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. P. d. Lara, F.-M. Connelly, D.-J. Clandinin, & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Coyle, A. (2000). Discourse Analysis. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research Methods in Psychology* (pp. 251-268). London: Sage.
- Cruz, C., Martínez, R., & Hernández, R. (2002). Televisión e Internet como herramientas para educar en la no-violencia: una experiencia en un aula de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).

- D'Andrade, R. G. (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp. 65-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Davies, C.A. (1999). *Reflexive ethnography*. London: Routledge.
- De Peuter, J. (1998). The dialogics of narrative identity. In M. M. Bell & M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the human sciences* (pp. 30-48). London: SAGE.
- Del Castillo, H. (2003) *La formación de la identidad en la práctica social: un espacio para construir múltiples identidades*. Tesina inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Del Castillo, H., García-Varela, A.B., & Lacasa, P. (2003a). Literacies through media: identity and discourse in the process of constructing a web site. *International Journal of Educational Research*, 39, 885-891.
- Del Castillo, H., García-Varela, A.B., & Lacasa, P. (2003b, August 26-30). Literacy practices, discourse, and identities: the sense of audience in the construction process of a web site. Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference, Padova, Italy.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N.K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500 - 515). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana.
- Donaldson, M. (1992). *Human Minds: An Exploration*. London: Allen Lane.
- Duranti, A., y Goodwin, C. (Eds.). (1992/1995). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen and Co.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Engels, F. (1961) *Dialéctica de la naturaleza*. México: Grijalbo.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, Working, and Imagining*. Jyväskylä: Orienta-Konsultit.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de investigación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R., & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? *New media & society*, 3(2), 199-219.
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of Language* (Vol. II). Oxford: Basil Blackwell.
- Fernández Enguita, M. (2002). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Flood, J., Heath, S. B., & Lapp, D. (1997). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Flower, L. S. (1993). *Problem-solving strategies for writing* (4th ed.). New York: Harcourt Brace.
- Foucault, M. (1965). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of*

- Reason (R. Howard, Trans.). New York: Random House.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: an Introduction* (R. Hurley, Trans.). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trans.). New York: Random House.
- García Varela, A.B. (2004) *Nuevas alfabetizaciones en la familia y en la escuela: Construir un periódico digital trabajando en comunidad*. Tesina inédita. Universidad de Alcalá.
- García-Varela, A. B., Del Castillo, H., & Martín, G. (2002). Otra forma de trabajar la violencia: un taller de nuevas tecnologías en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice hall.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: from "socially situated" to the work of the social. en D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and writing in context* (cap.11) (pp. 180-196). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2001a, 13-17 November 2001). Literacy development, early and late: ownership, identity, and discourse. Paper presented at the International Literacy Conference: "Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching", Cape Town.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). *Discourse analysis, learning, and social practice: A*

- methodological study. In P. D. Pearson & A. Iraon-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 23, pp. 119-169). New York: American Educational Research Association.
- Gee, J. P., Allen, A.-R., & Clinton, K. (2001b). Language, class, and identity: teenagers fashioning themselves through language. *Linguistics and Education*, 12(2), 175-194.
- Geertz, C. (1984). "from the native's point of view". On the nature of anthropological understanding. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory. Essays on mind, self and emotion* (pp. 123-136). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, London.
- Gillen, J. (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 183-198.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984/1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, C. (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning* (pp. 111-140). Berlin: Springer-Verlag.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1999). The implications of literacy. In D. A. Wagner, R. L. Venezky & B.

- V. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 29-33). Boulder, CO: Westview Press.
- Goody, J. (Ed.). (1968). *Literacy in Traditional Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Graue, M.E., y Walsh, D.J. (Eds.). (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gumperz, J.J. (1981). *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, J.J. (1995). Mutual inferencing in conversation. In I. Marková, C. Graumann & K. Foppa (Eds.), *Mutualities in Dialogue* (pp. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In S. Sarangi & C. Roberts (Eds.), *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings* (Vol. 1, pp. 453-471). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J.J., & Hymes, D. (1986). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gumperz, J.J., & Levinson, S. C. (Eds.). (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1981). The problem of understanding meaning in the social sciences. In *The Theory of Communicative Action* (Vol. 1, pp. 102-141). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). What is universal pragmatics? In *Communication and the Evolution of Society* (pp. 1-68). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). Discourse ethics: notes on a program of philosophical justification. In *Moral Consciousness and Communicative Action* (pp. 43-

- 115). Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Hanks, W. F. (1996). *Language and Communicative Practice*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitution of culture in mind. *Human Development*(44), 77-83.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes of Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1999). Literacy and Social Practice. In D. A. Wagner, R. L. Venezky & B. V. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 102-105). Boulder, CO: Westview Press.
- Heath, S.B. (2000). Seeing our way into learning. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 121-132.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (pp. 47-56). London: Sage.
- Holland, D., & Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 475-490.

- Holland, D., & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe (USA) & Oxford: School of American Research Press & James Currey.
- Holland, D., & Quinn, N. (Eds.). (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, D. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hornby, A. S. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary (Sixth ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. en L. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Shared Cognition* (pp. 283- 306). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. en J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. London: Tavistock Publications Limited.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- John-Steiner, V., Panofsky, C. P., & Smith, L.W. (Eds.). (1994). *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: An international perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kearins, J.M. (1986). Visual spatial memory in Aboriginal and white Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 38(3), 203-214.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. en M.C. Salazar (Ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y*

- desarrollos (pp. 175-202). Madrid: Ed. Popular.
- Knobel, M. (1999). *Everyday Literacies. Student discourse and social practices*. New York, NY: Peter Lang.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsk's educational theory in cultural context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Labbo, L.D. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly*, 51, 365-385.
- Labbo, L.D., & Kuhn, M. (1998). Electronic symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo & R. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 79-92). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y Escuelas*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (2001). *Memoria de cátedra inédita*. Universidad de Alcalá.
- Lacasa, P., Del Castillo, H., Cruz, C., & García-Varela, A. B. (2003, May 8-9). Doing visual ethnography using Nud*ist Vivo: why and how to use "DataBites". Paper presented at the 4th International Conference. *Strategies in Qualitative Research: Methodological issues and Practices using QSR NVivo and NUD*IST*, Institute Of Education. London, England.
- Lacasa, P., Mudarra, M. J., Del Castillo, H., García-Varela, A. B., & Martínez, R. (2002). "Contra-violencia": una experiencia multimedia en las aulas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).

- Lacasa, P., Reina, A., y Albuquerque, M. (2002). Adults and children share literacy practices: the case of homework. *Linguistics & Education*, 13(1), 39-64.
- Lacasa, P., y Reina, A. (Eds.). (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 1-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lee, C.D., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. en D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo & R. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 283-301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Leu, D.J.J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. en M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III) (pp. 743-770). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Leu, D.J.J., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-129.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

- Linell, P., & Marková, I. (1993). Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical inter-acts. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 23, 173-195.
- Luria, A.R., (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Lutrell, W., & Parker, C. (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 235-247.
- Marková, I. (2003). Constitution of the self. Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259.
- Martínez Borda, R. (2004) *Aprendizaje de la construcción de narrativas: El videojuego como recurso didáctico*. Tesina inédita. Universidad de Alcalá.
- Marx, K. (1976) *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Estudio.
- Marx, K. y Engels, F. (1971) *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Maybin, J. (1987). Appendix: Outline of the research project. In D. Edwards & N. Mercer (Eds.), *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom* (pp. 171-181). London: Methuen and Co.
- Maybin, J. (1996). *Children's voices: the contribution of informal language practices to the negotiation of knowledge and identity amongst 10-12 year old school pupils*. Unpublished PhD. The Open University, Milton Keynes.
- Maybin, J. (2003, 4-6 September). The potential contribution of Linguistic Ethnography to Vygotskian studies of talk and learning in education. Paper presented at the BAAL Conference, Leeds.
- Mayer, R.E. (2000). The challenge of multimedia literacy. In A. V. Pailliotet & P. B. Mosenthal (Eds.), *Reconceptualizing Literacy in the Media Age* (Vol. 7). Oxford: JAI Press Inc / Elsevier Science.

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self & society. From the standpoint of a social behaviorist.*
Edited with an introduction by Charles w. Morris. Chicago: The University of
Chicago Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers
and Learners.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds.* London: Routledge.
- Moll, L.C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and
Applications of Sociohistorical Psychology.* Cambridge: Cambridge
University Press.
- Morris, P. (Ed.). (1994). *The bakhtin reader.* London: Arnold.
- Morson, G.S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of prosaics.*
Standfor, CA: Stanford University Press.
- New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social
Futures.* Harvard Educational Review, 66(1), 60-92.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *La zona de construcción del
conocimiento.* Madrid: Morata.
- Nicolopoulou, A., & Cole, M. (1999). *Literacy and Cognition.* en D. A. Wagner, R.
L. Venezky & B. V. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp.
68- 73). Boulder, CO: Westview Press.
- Olson, D.R. (1977). *From utterance to text: The bias of language in speech and
writing.* Harvard Educational Review, 47(3), 257-281.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications
of writing and reading.* New York, NY: Cambridge University Press.

- Olson, D.R. (1996). Literate mentalities: literacy consciousness of language, and modes of thought. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: explorations in culture and cognition* (pp. 141-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (2003). *Psychological theory and educational reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olson, D.R., & Bruner, J.S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. London: Methuen.
- Pearsall, J. (1998). *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Pütz, M., Neff-van Aertselaer, J.A. & van Dijk, T.A (Eds.), (2004) *Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse and Social Practice*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Rassool, N. (1999). Changing definitions of "text" within the information society. en N. Rassool (Ed.), *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information* (pp. 155-183). Clevedon: Multilingual Matters.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research*. London: SAGE.
- Reina, A. (2002) *Instrumentos que median la actividad en el aula*. Tesis inédita. Universidad de Córdoba.
- Reinking, D. (1994). Electronic literacy. *Perspectives in Reading Research*, 4, 1-17.

- Resnick, L.B., Pontecorvo, C., Säljö, R., & Burge, B. (Eds.). (1997). *Discourse, tools and reasoning: essays on situated cognition*. London: Springer.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., y Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. En J. J. Goodnow y P. J. Miller y F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (Vol. 67/Spring 1995, pp. 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B., Mosier, C., & Mistry, J. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 230-253). New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Turkkanis, C. G., & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language and Education*, 50, 696-735.
- Säljö, R. (1991). Introduction: Culture and Learning. *Learning and Instruction* (1), 179-185.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse: A sociocultural perspective*. Leicester: British Psychological Society.
- Säljö, R. (1999). Concepts, cognition and discourse: From mental structures to discursive tools. en W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Eds.), *New Perspectives on Conceptual Change* (pp. 81-90). Oxford: Elsevier.

- Säljö, R., & Bergqvist, K. (1997). Seeing the light: Discourse and practice in the optics lab. en L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning* (pp. 385-405). Berlin: Springer-Verlag.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Salomon, G. (1994). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sampson, E. (1993). *Celebrating the other: a dialogic account of human nature*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schegloff, E. A. (1984). On some questions and ambiguities in conversation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: its development in Social context* (pp. 9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scribner, S. (1997). Situating the experiment in cross-cultural reseach. en E. Tobach, R. J. Falmage, M. B. Parlee, L. M. Martin & A. Scribner (Eds.), *Selected writings of Silvia Scribner* (pp. 94-105). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bakhtin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1997). The implications of the "new literacy studies" for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45-59.
- Street, B.V. (1999). New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics & Education*, 10(1), 1-24.
- Street, B.V. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practices in the new literacy studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds* (pp. 17-29). Amsterdam: John Benjamins.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin. The dialogic principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Tolstoi, L. (1965). *Anna karenina*. Ed. Leonard j. Kent and nina berberoka. Tr. Constance garnett. New York: Random House.
- Touraine, A. (1995) *The critique of modernity*. Oxford: Blackwell.
- Touraine, A. (1995). La formation du sujet. In F. Dubet & M. Wieviorka (Eds.), *Penser le sujet* (pp. 21-46). Paris: Fayard.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Voloshinov, V.N. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language* (L. T. Matejka, I. R., Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wegerif, R., & Scrimshaw, P. (1997b). Introduction: computers, talk and learning. en R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 1-12). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wegerif, R., & Scrimshaw, P. (Eds.), (1997a). *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 1-12). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "language-based theory of learning". *Linguistics and Education*(6), 41-90.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wells, G. (Ed.). (2001). *Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985a). *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.
Barcelona: Paidós.

Índice de figuras

Figura 2-1 Aproximación sociocultural al análisis de la alfabetización	36
Figura 2-2 Triángulo de actividad expandido o “Sistema de Actividad”	45
Figura 3-1 Integrar diferentes perspectivas en el estudio de la identidad	52
Figura 3-2 Conceptos clave en la obra de Bakhtin. Su relación con la psicología y el aprendizaje.....	66
Figura 4-1 Etnografía e Investigación-acción	76
Figura 4-2 Nuestro taller convertido en un escenario educativo.....	92
Figura 4-3 Instrumentos mediadores en el proceso de recogida de datos	93
Figura 4-4 Recogiendo los datos con grabaciones de vídeo y audio.....	95
Figura 4-5 Dibujo realizado por una de las niñas del grupo que realizó la encuesta	97
Figura 4-6 Niñas del grupo “El preguntón respondón” haciendo su encuesta.....	98
Figura 5-1 El círculo en la investigación (Lacasa y Reina, 2004)	103
Figura 5-2 Dimensiones de interpretación	105
Figura 5-3 Secuencia de las fases del taller	106
Figura 5-4 Dimensiones narrativa y analítica de los elementos de trabajo en NVivo	107
Figura 5-5 Ejemplo de una transcripción	108
Figura 5-6 Documentos en el programa NVivo	110
Figura 5-7 Vincular un documento a un memo.....	112
Figura 5-8 Análisis del discurso a través del programa NVivo	114
Figura 5-9 Contenido del discurso codificado en una categoría concreta.....	118
Figura 5-10 Los atributos: una función para clasificar documentos y nodos.....	120

Figura 5-11 Utilizando los “DataBites”	121
Figura 5-12 Informe de caracteres codificados	124
Figura 5-13 Informe de texto	125
Figura 5-14 Informe de codificación.....	125
Figura 6-1 Dimensiones de análisis en la historia del taller.....	130
Figura 6-2 La historia del taller contada por las niñas y los niños	134
Figura 6-3 El aula convertida en un escenario educativo mediado por nuevas tecnologías.....	141
Figura 6-4 Distribución del trabajo en grupos.....	142
Figura 6-5 Nuestro sitio Web: http://es.geocities.com/contra_violencia	146
Figura 6-6 Imágenes de la página de introducción y la página principal.....	147
Figura 6-7 Imágenes de la página “Dándole al coco”	148
Figura 6-8 Imágenes de la página “El criticón”	149
Figura 6-9 Imágenes de la página “El preguntón respondón”.....	150
Figura 6-10 Imágenes de la página “Fotoviolentón”.....	151
Figura 6-11 Caracteres y turnos codificados como ‘reflexión’. Porcentajes por sesión	169
Figura 6-12 Caracteres totales codificados por sesión. Distinción maestro - niños/as.....	171
Figura 6-13 Turnos totales codificados por sesión. Distinción maestro - niños/as	171
Figura 6-14 Ratio de caracteres por intervención. Distinción maestro – niños/as	173
Figura 7-1 Aproximaciones al análisis del discurso.....	180
Figura 7-2 Momentos en la formación de la identidad colectiva	192
Figura 8-1 La formación de la identidad desde la perspectiva de Bakhtin	220
Figura 9-1 Aproximación a las conclusiones del estudio.....	244

Índice de tablas

Tabla 4-1 Síntesis del proceso didáctico en el taller	85
Tabla 5-1 Datos referidos a los documentos de análisis	109
Tabla 5-2 Documentos tipo “memo” incluidos en el proyecto	113
Tabla 5-3 Búsquedas combinadas en el programa NVivo.	123
Tabla 6-1 Textos incluidos en la página Web del grupo ‘El preguntón respondón’	152
Tabla 6-2 Fases del taller	154
Tabla 6-3 Caracteres y turnos codificados como ‘reflexión’. Totales y porcentajes por sesión.....	169
Tabla 7-1 Elementos fundamentales en la transcripción. A partir de Lacasa (2001).....	188
Tabla 7-2 Hacia un análisis ideal del discurso (a partir de Gee, 1999 y Lacasa, 2001).....	191

Tabla de contenidos

Índice.....	7
1. Introducción	9
Estructura interna del trabajo	11
Primera parte: Aproximación teórica.....	11
Alfabetización y Nuevas Tecnologías	12
Identidad: Un concepto en busca de significado	12
Segunda parte: Aproximación metodológica.....	12
Investigar en escenarios educativos: Cuestiones metodológicas	12
NVivo como instrumento para el análisis e interpretación de los datos	13
Tercera parte: Análisis interpretativo	13
“Contra-Violencia”: Historia de un taller multimedia	13
Del individuo al grupo: Avanzando hacia una identidad colectiva	14
La identidad como responsabilidad ética y estética.....	14
2. Alfabetización y nuevas tecnologías	19
Nuevas alfabetizaciones en la sociedad de la información.....	20
Tecnología y alfabetización.....	21
Alfabetización y multimodalidad.....	23
Aproximaciones teóricas a la alfabetización.....	25
La alfabetización como un conjunto de habilidades descontextualizadas	27

La alfabetización como un conjunto de prácticas contextualizadas	30
Hacia un enfoque sociocultural	34
La acción mediada	36
El análisis de las prácticas situadas	43
Teoría de la actividad	44
Aproximaciones situadas	47
Reflexiones a modo de síntesis	49
3. Identidad: un concepto en busca de significado	51
Identidad, contexto y estructura social	52
La construcción de la identidad en la acción social	55
Identidad y práctica social	56
Construirse a sí mismo: la identidad en diferentes contextos	58
Mundos imaginarios	59
Posicionamiento	60
Espacio de creación	61
Universo social	62
La identidad a través del discurso	63
La identidad dialógica	65
Reflexiones a modo de síntesis	69
4. Investigar en la escuela: cuestiones metodológicas	75
La etnografía como punto de partida	76
¿Transformar la realidad?	80
El papel de la investigación-acción	81
Diseño del estudio	83
Acceso al campo y diseño del taller	83
Sesiones de trabajo en gran grupo	87
Sesiones de trabajo en pequeño grupo	87
Fases de la investigación	88

Planear el trabajo	89
Entrar en el “campo”: un escenario donde investigar	91
Generar y recoger los datos	92
Notas de campo y sumarios	93
Grabaciones de vídeo y audio	95
La página Web	96
Materiales escritos y dibujos.....	97
Fotografiar la realidad.....	97
Reflexiones a modo de síntesis	99
 5. NVivo como instrumento para el análisis e interpretación de los datos ...	101
Dimensiones de interpretación.....	104
Dimensión narrativa: Los documentos como fuente de datos	107
Las transcripciones	107
Los documentos	109
Los “memos”	111
Dimensión analítica: procesos de codificación y análisis.....	114
La estructura de nodos en el programa NVivo	115
Los atributos	119
Los ‘DataBites’	120
Búsquedas	122
Informes	123
Reflexiones a modo de síntesis	126
 6. ‘Contra_violencia’: historia de un taller multimedia.....	129
Hacia una investigación interpretativa.....	131
Dimensión sincrónica: Escenario y comunidad.....	136
El taller como escenario educativo	136
La perspectiva ecológica.....	137
El enfoque sociocultural	138
Un nuevo escenario educativo	140

El taller como comunidad de aprendices	142
El sitio Web	146
Grupo A “Página principal”	146
Grupo B “Dándole al coco”	147
Grupo C “El criticón”	148
Grupo D “El preguntón respondón”	149
Grupo E “Fotoviolentón”	150
El resultado final.....	151
Dimensión diacrónica: Construir un sitio Web	152
Avanzando hacia el objetivo	153
Reconocerse como gran grupo. Introducción, motivación y discusión.....	155
Formación de los pequeños grupos. Organización y planificación.....	160
Trabajar en pequeño grupo. Diseño y desarrollo de las páginas Web.....	163
Retomar el gran grupo. Elaboración de las conclusiones del sitio Web.....	165
El papel del maestro	168
Primer paso: El diálogo en el taller	168
Segundo paso: Las intervenciones del maestro en la discusión	170
Tercer paso: El contenido las intervenciones	172
Reflexiones a modo de síntesis.....	174
7. Del individuo al grupo: avanzando hacia una identidad colectiva	179
Hacia un análisis del discurso.....	180
Aproximaciones al análisis del discurso.....	181
Buscando un análisis ideal del discurso. Las aportaciones de Gee	186
Reflexividad	186
Situaciones.....	186
Construir significados.....	187
Lenguajes sociales	187
Algunas consideraciones metodológicas	188
Unidades de transcripción	188
Validez.....	189
Conclusión.....	190
Hacia una identidad colectiva.....	191

La manifestación de la identidad individual	193
Situación como individuos en el contexto del grupo	198
Hacia una identidad colectiva en el pequeño grupo	200
Consolidar una identidad colectiva en el gran grupo.....	204
La toma de conciencia del cambio.....	206
Reflexiones a modo de síntesis.....	209
8. La identidad como responsabilidad ética y estética.....	213
La construcción de la identidad en los primeros trabajos de Bakhtin.....	214
Persona, arte y vida cotidiana	216
Dimensiones éticas y estéticas de la acción humana	219
Sobre la responsabilidad ética.....	220
Sobre la creatividad estética	221
Identidad y responsabilidad ética.....	221
De la ética a la estética.....	226
La importancia de la audiencia	231
La formación de la identidad en un contexto institucional.....	234
Reflexiones a modo de síntesis.....	237
9. Conclusiones.....	239
Presupuestos teóricos.....	240
Presupuestos metodológicos	243
Principales resultados	244
La historia de un taller multimedia	244
Dimensión sincrónica	245
Dimensión diacrónica	246
Hacia una identidad colectiva	249
Manifestar la identidad individual: ‘yo’	251
Situarse como individuos en el contexto del grupo: ‘yo ante el grupo’	251
Hacia una identidad colectiva en el pequeño grupo: ‘yo y nosotros en el pequeño grupo’.....	252

Consolidar una identidad colectiva en el gran grupo: ‘nosotros’	252
Toma de conciencia del cambio	253
Responsabilidad ética y creatividad estética	253
Sobre la ética	253
Sobre la estética	254
Referencias	257
Índice de figuras	279
Índice de tablas	281
Tabla de contenidos	283
Anexo 1: Notación especial utilizada en las transcripciones	289
Anexo 2: Transcripción de una sesión de trabajo en el taller	293
Anexo 3: Sumario de una sesión de trabajo en el taller	315

Anexo 1:

Notación especial utilizada en las transcripciones

NOTACIÓN ESPECIAL UTILIZADA EN LAS TRASCRIPCIONES

E	Equipo
^	Indica elevación de la entonación
/	Indica caída de la entonación
=>	Indica frase significativa para el análisis
° °	Indica una pasaje de habla de menor intensidad que el habla adyacente
MAYÚS.	Indica un pasaje de habla de mayor intensidad que el habla adyacente.
*	Indica ruido de fondo no distinguible de los niños hablando entre sí
**	Indica ruido de fondo de mayor intensidad
<>	Indica un pasaje de habla más rápido que el circundante
><	Indica un pasaje de habla más lento que el circundante
[Indica habla sobrepuesta
::::	Indica elongación del énfasis de un sonido
<u>subr.</u>	Indica énfasis especial dentro de la frase.
((it))	Comentarios del transcriptor, generalmente observaciones sobre el contexto del habla
(3)	Pausa medida en segundos; tres segundos en este caso.
(.)	Pausa perceptible pero muy corta para medirse en segundos.
=	Habla ligada a la anterior sin el lapso habitual en las conversaciones
?,! 	Indican pausa o entonación al final de una pregunta o una admiración, más que un signo de puntuación
,	Indica pausa o entonación al final de una frase, más que un signo de puntuación

Anexo 2:

Trascripción de una sesión de trabajo en el taller

DOCUMENT TEXT REPORT

Document: 05TH Sec S3 13f

Created: 19/12/2002 - 10:47:48

Modified: 07/06/2005 - 10:05:39

Description:

TRANSCRIPCIÓN Sesión 3 del taller de Secundaria. Se han eliminado los nombres.

Document Text:

1: **Sesion 3.**

2: **Secundaria.**

3: **13-Febrero**

4: **Cintas 10, 11, 12, 13 Y 14 (Audio)**

5: **Autor: Héctor**

6:

7:

8: **INVESTIGADOR:** Entonces, lo primero que tenemos que pensar es para quién queremos que sea nuestra página.

9: **NIÑO:** Para...

10: ((Murmullo))

11: **NIÑA:** Para que la visiten...

12: **NIÑO:** Para los que la visiten...

13: **INVESTIGADOR:** Mirar, esto es una cosa que os dejo yo para pensar, eh, yo os voy a ir dejando cosas para pensar. Yo os dejo para pensar, si quereis que la visite todo el mundo, o quereis que la visiten los... gente como vosotros, o quereis que la visiten vuestros padres, eso es algo. Depnde, depende de para quién sea, habrá que hacerla de una manera u otra. Eso hay que pensarlo bien, eh. Es como si mira, si ahora viene aquí una persona, no se... que empieza a hablar como si estuviera en el teatro, o como si estuviera hablando a unos expertos matemáticos. Y nosotros no somos expertos matemáticos... claro, hay que hablar para gente para que te entiendan (2) esta... eso es muy importante. Claro, el periódico, ¿para quién creéis que está escrito?

14: **NIÑO:** Para gente que lee.

15: **INVESTIGADOR:** Para gente que lee. Y, por ejemplo, el Marca, ¿para quién está escrito?

16: **NIÑO:** Para los que les gusta... el deporte

17: **NIÑA:** Para los que les gusta el deporte

18: **NIÑO:** El deporte...

19: ****((Hablan todos a la vez))**

20: **INVESTIGADOR:** Pa los que le gusta el deporte, ¿y el Hola?

21: **((Risas y murmullo))**

22: **INVESTIGADOR:** Con esto quiero deciros que yo no voy a dar la respuesta. Aquí hay un problema serio; muy serio: para quién queremos escribir. Eso es lo primero.

23: NIÑO: A todos **((hablan entre ellos))

24: INVESTIGADOR: Bueno pues, esperar... esta es la primera cuestión. Bueno, ahora, saber... primero ya tenemos en la cabeza, cada uno piensa, a quién le quiere escribir. Cada uno. (2) Bueno, una vez que lo tiene en la cabeza, ahora hay que saber cómo escribir ¿no?

25: NIÑO/A: *Si ((varios a la vez))

26: INVESTIGADOR: Si yo tengo lápiz y papel, pues a mi, yo sé escribir aquí porque me han enseñao, pues ahora hay que saber hacer la página web. ¿Cómo vamos a hacer mecánicamente? ¿Me entendéis? ¿Cómo vamos a hacer para que metamos las cosas, y salgan por la pantalla del ordenador? Eso que parece magia, ¿no?

27: NIÑO/A: *Si ((varios a la vez))

28: INVESTIGADOR: Bueno... Mirar, yo os voy a contar cómo he hecho la página. Mirar. Todas las páginas, al menos las que yo he visto, tienen una primera página, dónde tu, bueno... esto sería... a veces esta página primera, se puede llamar portada, o a veces hay gente que la llama portal.

29: NIÑA: Es verdad, portal

30: INVESTIGADOR: Portal es cuando se incluye mucha información. Portal es por ejemplo Terra.

31: NIÑA: Sí.

32: INVESTIGADOR: Hay otras páginas que son mucho más pequeñitas, que son páginas personales. Como las de los cantantes, que vosotros me decíais. O sea, que hay muchos tipos de páginas. Esta es una página sencilla. Depende para quién la hagas (2) será de una manera u otra.

33: NIÑO/A: Claro *

34: INVESTIGADOR: Lo veis. Por eso decía que era importante pensar para quién es. Bueno, entonces, la primera... lo primero de todo que hay es una página primera. Esa página es muy importante, porque esa página es nuestra presentación. Es como si vas por la calle y le das a uno una tarjeta de visita. Pues eso es la página... la primera. En Terra, lo más importante es que haya mucha gente que visite Terra. Pues para eso, la primera página tiene que ser muy atractiva. Y ahí, hacemos nuestra presentación. ¿Veis? Ahí decimos lo que queremos, lo más importante. Entonces, aquí ¿veis?... la página suele tener un título. Por ejemplo, la página del País, pues pone, El País. La página de Terra pone Terra. El título ya (.) tiene que estar muy conectao con lo que yo quiero decir. Entonces, vosotros sabéis que, debajo, vienen unas palabras, y cuando pinchas en esas palabras, ¿qué aparece?

35: NIÑO: Otra ventana

36: INVESTIGADOR: Otra ventana. Esa es la clave. Entonces, mirar, cuando veamos el miércoles, que traeremos el ordenador, cómo se hace la página, que ahora después de mi va a hablar el compañero... si quiere...

37: NIÑO: No

38: INVESTIGADOR: Va a contar cómo la ha hecho... Entonces, nosotros, para, para que salga como se ve, primero tengo que hacer esta y rellenarla de contenido, y donde pone aquí uno, pues yo hago otra página que saldrá cuando yo ahí pinche, lo que aquí llama é uno, ¿veis?, y si quiero, puedo pinchar otra vez en este uno, y me saldrá otro uno abajo. O sea que la página ¿veis? es como una especie de árbol.

39: NIÑO: Sí.

- 40: INVESTIGADOR: Entonces, habitualmente, y como aquí somos cinco grupos, pues hemos pensao, pero todo esto es para daros una idea, ahora vosotros decidís, que podía haber grupos...
- 41: NIÑA: Vale! Cinco grupos, no?
- 42: INVESTIGADOR: Y cinco páginas, o si queréis que sólo haya dos, y de cada una de estas salga dos... eso ya, vosotros lo elegís. O sea, cómo luego lo organicemos da lo mismo. Lo importante es que ahora haya cinco. ¿Está claro? (.) y entonces pues ya está. Y ahora, bueno, (**maestro**) os iba a contar algo del contenido y eso ¿no?...
- 43: MAESTRO: Venga. Bueno, yo... ya os lo dije otros días. Pues ahora ya vais os... vamos a elegir... por... no sé si por votación
- 44: NIÑA: Vale
- 45: MAESTRO: Vamos a elegir... el título. Y lo que vaya entre el título... Y lo que sea esa en... esa entrada a la página, tiene que ser un grupo. Tiene que ser un grupo, ¿vale? Ese lo va a hacer un grupo, pero ¿qué queremos más? En las otras...
- 46: NIÑO: El título y... y nos presentamos y ponemos una foto o algo... de todos
- 47: NINO: Y saludamos ((risas))
- 48: INVESTIGADOR: Oye... que nos cuente él cómo la ha hecho
- 49: MAESTRO: David, cuenta...
- 50: INVESTIGADOR: Claro, cuenta, que es muy importante... Sal ahí
- 51: MAESTRO: Y así vemos si hay dificultades ahora
- 52: NIÑO: Es que no sé...
- 53: INVESTIGADOR: Bueno, tu cuenta más o menos
- 54: INVESTIGADOR: Oye, escuchar a, al... ¿cómo se llama?
- 55: MAESTRO: David *
- 56: NIÑO: Es de música pero, /
- 57: ((NO SE ENTIENDE NADA))
- 58: INVESTIGADOR: Él ha dicho dos cosas muy importantes. Él ha hablado de enlaces (1) y de fotos.
- 59: NIÑO: Lo de las fotos es que las tengo... pasadas para que sean la música /
- 60: ((NO SE ENTIENDE NADA))
- 61: INVESTIGADOR: Entonces ¿veis? el compañero nos va a ayudar mucho a buscar recursos. Porque podemos meter muchas cosas. (2) ¿De acuerdo? Él, lo que... lo que en vez de tener cuatro como yo he dicho... pues él tiene como uno solo pero con muchas más metidas. Pero eso da igual, luego ya veremos cómo lo organizamos. Lo importante es que sepáis que hay una jerarquía. ¿Tu entiendes bien lo que es jerarquía?
- 62: NIÑO: Sí... ((duda))
- 63: INVESTIGADOR: Jerarquía es...
- 64: NIÑO: Como /
- 65: ((NO SE ENTIENDE NADA))
- 66: INVESTIGADOR: Que debemos saber... esa es la clave, esa es la clave. Que debemos saber
- 67:
- 68: MAESTRO: Si le queréis preguntar a David algo, de que vosotros digáis: yo voy a dar tal opinión ¿se podrá hacer? Preguntárselo. (2) a ver, ¿le queréis preguntar algo? Que alguien diga: yo tengo la idea... esta.

- 69: INVESTIGADOR: Claro. (3) ¿No tenéis ninguna duda? Para David.
- 70: NIÑO/A: *No, no sé... ((varios a la vez))
- 71: INVESTIGADOR: ¿Ni para mí tampoco? (3)
- 72: NIÑO/A: *No ((varios a la vez))
- 73: MAESTRO: ¿A mí no me las hacéis?... ((risas))
- 74: INVESTIGADOR: Bueno, pues entonces ya... venga
- 75: MAESTRO: Entonces tenemos... equipo de título, equipo de título, que vamos a ponerlo... aquí en este grupo. O sea, en este grupo no con estas personas, eh, sino en estas cuatro sillas. ¿vale? Equipo de título. ¿Qué más queremos que haya? Recordar lo que se dijo, eh.
- 76: NIÑO: Página de fotos
- 77: INVESTIGADOR: ¿Voy a tener que ir a por el cuaderno?, para recordaroslo
- 78: NIÑA: ¿Qué recordemos?
- 79: NIÑA: De información.
- 80: NIÑA: La información...
- 81: **((Hablan varios a la vez))
- 82: MAESTRO: Tenemos una que era de información.
- 83: NIÑA: Otra que era fotos...
- 84: NIÑO: La otra de fotos
- 85: NIÑO: Juegos
- 86: **((Hablan varios a la vez))
- 87: MAESTRO: Un momentito. Tenemos la de información. David...
- 88: NIÑO: La de la reflexión
- 89: MAESTRO: La de la... información reflexión vamos a poner. La información reflexión, que la podemos dejar... como texto ¿no? Como texto... de lo que va... de todo lo que se va diciendo. Una podría ser... esa. Otra.
- 90: NIÑO: Los vídeos
- 91: MAESTRO: La de los vídeos. (1) La de ir buscando vídeos...
- 92: NIÑO: Y fotos
- 93: MAESTRO: Que podemos hacer ¿vídeos fotos?
- 94: NIÑO/A: Sí, sí... *((varios a la vez))
- 95: INVESTIGADOR: De los que bajéis de la red, que eso es lo más fácil, ¿no?
- 96: NIÑO: De estos también podemos meter
- 97: INVESTIGADOR: ¿Tu sabes?
- 98: NIÑO: Con un vídeo... si tiene el ordenador la conexión sí. (1) Si no puedo traer yo un programa
- 99: INVESTIGADOR: Bueno, eso ya veremos, y si no vienes a la facultad con nosotros. Pero bueno, mejore, de momento, bajamos las de la red.
- 100: NIÑO: Vale
- 101: INVESTIGADOR: De momento mejor las de la red, ¿vale?
- 102: MAESTRO: Claro porque si... entonces el equipo que se encargue de eso, tendrá que buscar, tendrá que saber buscar en la red (1) y bajarse esas imágenes que luego vamos a meter en el nuestro. Ponemos vídeo-fotos. Tenemos: información-reflexión, un grupo. Título, dos grupos. El tema de (.) fotos y (.) vídeo, tres. Nos faltan dos.

- 103: NIÑO: El chat
104: NIÑO/A: Si chat *((varios a la vez))
105: MAESTRO: ¿El chat creéis que hace falta un equipo para eso?
106: NIÑO: Sí
107: NIÑO/A: No *((varios a la vez))
108: MAESTRO: ¿Para qué?
109: NIÑO/A: Para chatear *((varios a la vez))
110: INVESTIGADOR: Pero es que de momento tenemos que hacer la página.
111: MAESTRO: Estamos creándola. O sea, el chat puede tener... Digo, en... la página puede tener chat. Puede (.) Y de hecho va a tener. Pero no tenemos nosotros por qué estar pendientes de él.
112: *((Hablan varios a la vez))
113: NIÑA: ¿No queríais?...
114: NIÑO: Lo que... metes el programa y ya está
115: MAESTRO: Claro... Por eso te digo
116: NIÑA: ¿No íbamos a hacer un test?
117: MAESTRO: ¿Qué?
118: NIÑA: ¿No íbamos a hacer un test?
119: NIÑO: Es verdad.
120: *((Murmullo))
121: MAESTRO: Estamos diciendo... Una cosa es lo que dijimos... y otra cosa es lo que vamos a decidir ya hoy.
122: NIÑA: Ah, pues...
123: MAESTRO: O sea, se dijeron... casi doce cosas. Pero hay que decidirse por cinco.
124: NIÑO: Un test también podía ser...
125: INVESTIGADOR: Oye, y una cosa también os iba a decir, porque, tenéis que pensar que si salen fotos (.) Las fotos tendrán algo que ver con lo que digamos. No pueden ser (.) totalmente independientes...
126: NIÑA: Pones una foto y luego la escribes lo que...
127: *((Hablan entre ellos))
128: NIÑA: Primero ponemos lo que pensamos y luego se ponen las fotos
129: INVESTIGADOR: O se piensa juntos, o...
130: MAESTRO: Ese es por... ¿Qué nos falta?
131: NIÑO: Los juegos
132: NIÑA: No sé...
133: *((Murmullo))
134: MAESTRO: Venga. Es que como yo no voy a... son cosas que no las veo, yo no las puedo decir, o sea, ni las puedo incluso ni apoyar. Por eso sí alguien dice algo se lo dice al grupo y el grupo que sea el que opine.
135: INVESTIGADOR: Yo creo que sería buena idea, sí.
136: MAESTRO: Nos faltan dos, dos... dos (1) digamos, dos paginitas de esas. Dentro de la página. Las que vosotros veáis más...
137: *((Murmullo))
138: MAESTRO: ¿Se animaría alguien a hacer... el aspecto de... de encuesta que también salió?
139: NIÑO: Sí

- 140: NIÑO: ¿Que encuesta?
- 141: MAESTRO: Recordáis que salió. Queríais ver cómo se sitúan la gente, que puede ser... pienso que puede ser muy fácil en el sentido de que... se puede hacer encuestas a niños, por edades, hasta los mayores.
- 142: NIÑA: Sí
- 143: MAESTRO: Podría ser... Esa sal... Recordar que lo dijo alguien, no me acuerdo muy bien...
- 144: *((Murmullo))
- 145: NIÑO: ¿Lo de la encuesta?
- 146: NIÑO: ¿Pero por la calle?
- 147: MAESTRO: Claro. Lo... un equipo trabaja; trabaja ese aspecto. Luego ya...
- 148: INVESTIGADOR: O sea, que por ahora tenemos la primera, la primera.
- 149: MAESTRO: Primera.
- 150: INVESTIGADOR: La de la encuesta, la segunda.
- 151: MAESTRO: La reflexión.
- 152: INVESTIGADOR: La reflexión.
- 153: MAESTRO: La de los que iban a trabajar aspectos de...
- 154: INVESTIGADOR: La de imagen. Y la de imágenes ¿no?
- 155: MAESTRO: La de imagen y sonido y nos falta una.
- 156: INVESTIGADOR: Y ya la última, que es la que tiene que ir preparando cómo se va a elaborar...
- 157: NIÑO: El chat
- 158: INVESTIGADOR: El chat y... el chat
- 159: NIÑO: El chat por edades, ¿no?
- 160: NIÑA: Chat con...
- 161: INVESTIGADOR: El chat y los aspectos técnicos
- 162: NIÑO: Podemos poner una con enlaces, otra página
- 163: INVESTIGADOR: Ah, pues esa sí, esa es muy buena idea.
- 164: *((Murmullo))
- 165: INVESTIGADOR: El que trabaje la organización... Porque mirar una cosa, os lo digo. ¿Me dejáis que os lo diga? Es más bien técnico. (.) Por ejemplo, res más difícil meter una encuesta, en donde tu tienes que recoger la opinión de la persona, es... es que eso es realmente una cosa interactiva, que meter una cosa que no exige ninguna interacción del que lo ve. O sea, si tu pones una página con fotos o con texto, ahí nadie va a opinar. Sale en una pantalla y nada más. Pero si tu quieres que una persona te conteste, es lo más difícil de hacer. Entonces... eh... él, va a tener que trabajar en eso.
- 166: NIÑO: Pero, te lo enviarían por correo.
- 167: INVESTIGADOR: Bueno, claro.
- 168: NIÑO: Por e-mail.
- 169: INVESTIGADOR: Pero tu tienes que ir trabajando en clase cómo se va a hacer eso. Que ya traería un ordenador, o lo que sea. ¿Entiendes?, o sea, que eso hay que ir trabajando. Y buscando los enlaces. ¿Tu que otras cosas ves que podríais hacer el grupo que tu estés? (.) más técnicas... pues...
- 170: MAESTRO: Bueno pues nada...
- 171: INVESTIGADOR: A lo mejor le falta...
- 172: MAESTRO: Cogemos ese...

- 173: INVESTIGADOR: Faltan más...
- 174: MAESTRO: Pues... yo creo... yo he conta nada más que cuatro cosas
- 175: INVESTIGADOR: Claro, cuatro...
- 176: **((Murmullo))
- 177: INVESTIGADOR: O sea una es la primera. Otra es las imágenes (.) y las (.) y las fotos y todo esto. Otra es los textos. Eh... la otra es la encuesta. Y falta otra.
- 178: NIÑA: El chat.
- 179: NIÑO: Pero eso hay que trabajarlo.
- 180: NIÑA: Pues...
- 181: INVESTIGADOR: A ver...
- 182: MAESTRO: Que nos falta una. Na más que nos falte esa ya... nos organizamos.
- 183: INVESTIGADOR: Y ¿por qué no hacéis (.) una crítica de programas de televisión? Que vosotros veáis.
- 184: NIÑA: Vale, vale
- 185: INVESTIGADOR: ¿Una página de críticos de televisión?
- 186: MAESTRO: Críticos de televisión. Críticos (.) de televisión.
- 187: INVESTIGADOR: No sé, vamos... es por decir algo... o sea, que los programas que más le guste a la gente de clase, pues se comentan ahí en la página (1) que tengan que ver con la violencia. Aunque sean de violencia... o que no sean...
- 188: MAESTRO: A ver... eso hecho
- 189: INVESTIGADOR: ¿Os parece buena idea?
- 190: MAESTRO: ¿Os parece? (1) Nos levantamos. (3) Metemos la silla...
- 191:
- 192: (SE VAN A FORMAR LOS GRUPOS)
- 193:
- 194: MAESTRO: Vamos a ver... voy a sentar (1) sólo voy a dirigir a uno. Cómo la página primera es la que va a tener todo tipo de enlaces **((mucho ruido)) no se si he acertao. La más técnica.
- 195: **((David hace un comentario breve, pero en ninguna cinta se entiende nada))
- 196: INVESTIGADOR: Bueno, sí pero... tu haces todo eso luego.
- 197: MAESTRO: David, aquí. Para título, diseño de página, etc. (1) ¿vale? Es el único que voy a dirigir. Luego, sin... solamente os pongo esa condición: por favor, no os sentéis gente... que vais a trabajar muy bien porque os conocéis, a veces sois muy buenos, a veces no-se-qué, no-se-cuanto. Mezclaros. Por favor, mezclaros. Y enton... esperarse, esperarse, no, no... (1) no... vamos a ver
- 198: **((Murmullo))
- 199: MAESTRO: Vamos a ver. Vamos a recordarnos las páginas, vamos a recordarnos las páginas... Información, aquí. Información-reflexión, aquí. (5) Bueno, si ya estáis situaos... ¿qué hacemos? Los veinte aquí... porque está claro lo que queréis hacer...
- 200: **((Murmullo. Hablan entre ellos))
- 201: MAESTRO: (3) Información-reflexión, aquí... ¿Vale?
- 202: **((Hablan entre ellos))
- 203: MAESTRO: ¿Cuál hemos dicho más? Que ahora no la tengo... La de fotos y vídeos, aquí. (2) La de crítica de programas, aquí. Y, nos quedaba una...
- 204: NIÑA: Encuestas.

205: MAESTRO: Las de... la de hacer encuestas, aquí. (1) Repetimos: reflexión, aquí...

206:

207: (SE VAN FORMANDO LOS GRUPOS)

208:

209: MAESTRO: A ver, miraros bien... miraros bien... y si hay gente que quiera cambiar... o que no se sienta bien parta el trabajo que lo diga. Volvemos otra vez.

210: *((Hablan entre ellos))

211: MAESTRO: A ver, este grupo es de...

212: NIÑA: Eh... la presentación y todo eso... del título...

213: NIÑO: El diseño...

214: NIÑO: Sí, ¿no?

215: NIÑO: De diseño ¿no?

216: MAESTRO: ¿De qué es? ¿De que es este grupo?...

217: NIÑO: Fotos y vídeos.

218: NIÑO: Información-reflexión.

219: MAESTRO: Información-reflexión.

220: NIÑO: Críticas

221: MAESTRO: Críticas. Y...**

222: NIÑA: Encuestas

223: MAESTRO: Y encuestas. Muy bien. (1) Tenemos dos opciones. Tenemos un cuarto de hora. Es decir, estamos hablando INVESTIGADOR y yo en este tono porque...

224: INVESTIGADOR: ((risas))

225: MAESTRO: Recordad que esto no esta nada preparado. Este era el objetivo. Ahora, podemos hacer dos cosas, vamos a discutirlo en alto INVESTIGADOR y yo y vosotros opináis. Tenemos dos tareas que hacer. Una que es poner el vídeo, y que lo reflexionen... (2) eh, verás (1) el hecho de... ahora ya todo lo que se vaya haciendo (1) en el taller... (1) vosotros tenéis que tener... como si en el cerebro, tenéis dos cosas Una que es lo que está ocurriendo, y otra es lo que está ocurriendo y para qué me vale, a mí, para mi página. ¿Me explico?

226: NIÑA: No.

227: NIÑA: ¿Eh?... no.

228: MAESTRO: (1) Vamos a ver... si a una persona, Zaira... pero... nos entendemos, mira, si yo estuviera aquí, sentado, y ahora, eh... Diego pone un vídeo, yo tengo que ver el vídeo, y... y si me da otra vez una pregunta, pensar en esa pregunta, pero mientras esté viendo el vídeo, digo: oye, de lo que está ocurriendo en el vídeo, ¿qué vale para qué yo haga una encuesta? ¿Qué vale para que yo haga una crítica? Aquellas pers... estas personas estarán viendo el vídeo y diciendo: oye, yo tengo que opinar sobre ese vídeo, sobre la... sobre lo que está... estoy viendo...?, pero ellos tienen que estar también pensando: oye, y ese vídeo, ¿Qué puedo yo aprovechar para meter... no, eh... para criticar ese programa, para no-se-qué...? (.) Estos, son los de la reflexión, estaremos hablando del vídeo pero ellos tienen que estar pen... oye, y ¿qué ideas me está dando el vídeo para yo reflejarlas por escrito y meterlas en la página...? O sea, ¿Me explico? (.) Que ya no olvidéis que pertenecéis al equipo CON esa misión de hacer la página. No, no olvidéis que no podemos salir nunca de la sesión de clase y decir: jo, que aburrido o, jo, que bien me lo he pasao... no, no. (.) De lo que hemos hecho hoy, ¿qué?... tengo que sacar ya cosas para ir pens... Porque

allí lo ponen: miércoles ya tenemos que tener metidas cosas en la página. Y se tienen que ver. O sea NO podemos perder tiempo.

229: INVESTIGADOR: Las cosas nos las dais y las iremos metiendo.

230: MAESTRO: ¿De acuerdo?

231: INVESTIGADOR: Pero si no nos dais nada no podemos meter nada (1) claro. El que tenga ordenador en casa y me la quiere traer escrita... pues perfecto. (2) el que... y si no me lo traen a mano que no hay problema. Cada uno como quiera.

232: MAESTRO: ¿Está claro? (.)¿Está claro? Entonces, sabido eso, sabido eso les... Luego, a cada uno de los responsables, le voy a dar unas... hojas fotocop... unas... un grupito de hojas, a uno... a cada uno del grupo, ¿eh? Y ellos van anotando quién os dan las hojas para... cada sesión. ¿eh? Y si... las hacéis por la tarde, o os juntáis... también. ¿eh? (.) no sé, hoy ya no vamos a hacer a lo mejor más cosas... ** ¿VALE? ¿Y ahora **((NO SE ESCUCHA)) analizamos los vídeos?

233: INVESTIGADOR: Sí, yo creo que sí, venga.

234: MAESTRO: Venga.

235:

236: ((se preparan para ver el primer vídeo))

237:

238: **((Murmullo))

239: NIÑA: La de Estrella...

240: INVESTIGADOR: A ver.

241: NIÑA: Es que ese tiene mucha, mucha violencia, profe...

242: NIÑA: ¿Y qué? Joroba, tía.

243: **((Hablan entre ellos))

244: INVESTIGADOR: Ir pensando ya, eh

245: MAESTRO: Diego (.) lo que me gustaría preguntaros es primero. (1) A ver, ¿Cuántos han cumplido? De los tres que lo habéis hecho... Recordáis, que es que no los veo, ¿recordáis que todo vídeo tendría ir acompañada de vuestra reflexión?

246: NIÑA: Sí.

247: NIÑA: SÍ. ELLA lo tiene hecho.

248: MAESTRO: ¿Lo tienes hecho, Estrella?

249: NIÑA: Sí.

250: MAESTRO: Pues entonces si no os importa, vamos a empezar por el perfecto. (1) Que el perfecto no quiere decir que, que sea... que esté mejor hecho, sino que ha seguido las dos cosas: lo ha hecho y ha reflexionado. (.) Estrella, aquí.

251: NIÑA: Belén lo tiene

252: MAESTRO: ¿También lo tiene Belén?

253: NIÑA: Belén también...

254: NIÑA: Sí, pero

255: MAESTRO: Muy bien. (.) No empecemos con los sí, pero.

256: NIÑA: Ay, ella primero.

257: MAESTRO: Nos lanzamos

258: NIÑA: No, tú.

259: NIÑA: Venga tía

260: **((murmullo))

261: MAESTRO: Estrella, empieza con A.

262: NIÑA: Eso.

263: **((hablan entre ellos))

- 264: MAESTRO: ¿Nos quieres situar? ¿Nos quieres situar? (.) Cuéntanos qué programa has grabado.
- 265: NIÑA: El día doce...
- 266: INVESTIGADOR: Oye, atender.
- 267: NIÑO: Ayer.
- 268: MAESTRO: A ver.
- 269: NIÑA: El día doce... del dos del dos mil dos, a las once menos cuar... a las once menos veinte, y a las once menos cuarto. La película "desafío total". (1) Eh... ¿lo leo ya? ¿o qué?
- 270: MAESTRO: No, bueno... ¿no? Hay que verlo primero. A las imágenes acompaña siempre el texto ¿no?. No, no antes.
- 271:
- 272: ((SE PONE EL PRIMER VÍDEO))
- 273:
- 274: NIÑO: Qué crimen...
- 275: *((murmullo))
- 276: MAESTRO: A ver.
- 277: INVESTIGADOR: A ver.
- 278: NIÑA: A ver. En esta película la violencia es ficticia. En las películas se matan, se pegan, etcétera, pero nadie sale herido en la vida real. La violencia en las películas es muy llamativa y mucha gente lo ve, ya que empiezan a ver la película desde el principio y, como hay tanta violencia, hasta que llega al final la gente se queda con la intriga de si muere o no muere el protagonista o algún otro personaje. En la vida real se da este tipo de violencia, como es el caso de ETA. Son tristes pues sabes que está pasando de verdad y en cambio, en las películas, sabes que todo es un montaje y no te afecta tanto como en la vida real.
- 279: MAESTRO: Muy bien.
- 280: INVESTIGADOR: Muy bien Estrella.
- 281: ((aplausos))
- 282: MAESTRO: Belén...
- 283: *((hablan entre ellos))
- 284:
- 285: (SE PREPARA Y SE PONE EL SEGUNDO VÍDEO)
- 286:
- 287: NIÑA: Yo creo que las personas que crean o inventan las series o programas de televisión, es que intentan enseñar cosas o trucos que ellos conocen y divertir a los telespectadores, ya sea con sustos, con violencia, risas, amor, etcétera. Pero también creo que esas personas harían cualquier cosa para ganar dinero y fama, sin preocuparse de las consecuencias que haya podido causar la película, programa o serie, puesto que hay mucha gente avariciosa.
- 288: ((aplausos))
- 289: INVESTIGADOR: El siguiente.
- 290: MAESTRO: Diego...
- 291: *((hablan entre ellos))
- 292:
- 293: (SE PREPARA Y SE PONE EL TERCER VÍDEO)
- 294:
- 295: ((aplausos))

- 296: *((hablan entre ellos))
297: MAESTRO: ¿No haces ninguna reflexión?
298: NIÑO: No
299: MAESTRO: Bien, vamos a hacer una cosa, os queda, un ratito, SÓLO UN minuto para ver si hemos entendido el tema. ¿Qué está saliendo aquí, en estos tres vídeos, que podríais aprovechar para vuestro grupo? Hablarlo en bajito.
300: *((hablan entre ellos))
301:
302:
303: §1 GRUPO 1
304:
305: NIÑA: Es que... es muy personal... y que no puedes ir preguntando a las señoras que si... (refiriéndose al vídeo de los malos tratos)
306: NIÑA: Pero qué opinan ellas...
307: NIÑA: Bueno, también...
308: NIÑA: Qué opinan ellas... (.) o qué opinan ellas sobre la tele...
309: *((ruido de fondo))
310: NIÑA: El de los malos tratos... yo es que no conozco a nadie que haya sufrido malos tratos
311: NIÑA: De todas maneras no lo iría a decir, ¿sabes?
312: NIÑA: Claro
313: MAESTRO: Lo vuestro era la encuesta, ¿no?
314: NIÑAS: Sí (varias a la vez)
315: MAESTRO: Cuando hagáis una encuesta tenéis que diferenciar... la... creéis que la tele tendría que publi... dar publicidad... (.) ¿A (.) qué aspectos de la violencia?... por ejemplo, los malos tratos, a lo mejor la gente opina que sí hay que hacer publicidad, porque la publicidad enseña... publicidad... (.) pero a lo mejor, preguntas: la violencia gratuita, como era el dibujo animado, que no venía a cuento que un tío mate a una tía... (.) a lo mejor, para vuestra encuesta sí tenéis que diferenciar entre qué piensa la gente que tendría que aparecer aunque sea violento, porque no te puedes oponer, porque la violencia existe, porque no se trata de ocultarla...
316: NIÑA: No puedes
317: MAESTRO: Sino cómo tratarla (.)
318: NIÑA: Sí
319: MAESTRO: QUE HAYA programas específicos de violencia, como este último... de Diego... o que te la metan en la sopa cuando estás comiendo
320: NIÑA: [En los que se dice]
321: MAESTRO: Cuando a lo mejor no... sería...
322: NIÑA: Y a ciertas horas...
323: NIÑA: Podíamos también preguntar... que... si esa persona, se ha liado con alguien y... pero... si darnos razones o...
324: NIÑA: Ya pero es que la gente de la calle no te va a preguntar esas...
325: NIÑA: También...
326: NIÑA: Tienes que hacer preguntas más... tienes que hacer preguntas más...
327: *((ruido de fondo))
328: NIÑA: ¿Qué le parece...(.) que echen programas de violencia (1) cómo los dibujos japoneses?

- 329: NIÑA: Tienes que hacer preguntas más... más indirectas, más... Llegar, no: oye, tú, y... ¿te pega tu marido? Te va... oye, niña
- 330: NIÑA: Por ejemplo, (.) eh... ¿A usted le parece bien que le... que pongan... actos de violencia en las horas de comer? o eso, si te revuelve el estómago o algo
- 331: NIÑA: Sí
- 332: NIÑA: Que lo pongan a otras horas... si ponen algún...
- 333: NIÑA: A ver lo que piensan...
- 334: NIÑA: O ¿Qué te parece... la violencia?
- 335: NIÑA: Podemos hablar del atentado...
- 336: NIÑA: Podemos apuntar...
- 337: *((ruido de fondo))
- 338: NIÑA: La más violenta ha sido la de Estrella, ha salido el tío ahí... la sierra...
- 339: *((ruido de fondo))
- 340: NIÑA: Ya pero... sea de verdad sea ficticia... un niño pequeño de... cinco años, no sabe si es violencia ficticia
- 341: *((ruido de fondo))
- 342: NIÑA: Un niño de... seis años ve eso y...
- 343: *((ruido de fondo))
- 344: NIÑA: Te mato...
- 345: *((ruido de fondo))
- 346: NIÑA: Pueden echar esas películas por la noche, que ningún niño pequeño haga... vea, pues... vale, que lo vea la gente adulta y a cierta hora (2) y... (1)
- 347: NIÑA: No se, el viernes podemos quedar aquí, llevar la grabadora esa que has dicho tu, ir por la plaza o por algún lao de esos, preguntando, pero preguntas... indirectas, no directas...
- 348: NIÑA: En general
- 349: NIÑA: En general... (.) no vas a preguntar a una señora ahí...
- 350: NIÑA: ¿A usted, su marido le maltrata?
- 351: NIÑA: ¿Qué le parece del maltrato... de las mujeres hacia los hombres?
- 352: NIÑA: ¿El qué?
- 353: NIÑA: Que opina del maltrato...
- 354: NIÑA: De las mujeres a los hombres... y de los hombres a las mujeres que se da más.
- 355: NIÑA: Ya, pero me refiero que...
- 356: NIÑA: Porque hay tantos hombres, o sea... que yo no se si será que la mujer mata a los hombres, o sea que la mujer maltratan a los hombres *((ruido de fondo)) pero se dan muchos más casos de hombres que maltratan a la mujer.
- 357: NIÑA: *((ruido de fondo))Es del colegio, una encuesta que estamos haciendo... ¿qué opina usted del maltrato de los hombres a las mujeres?...
- 358: *((ruido de fondo))
- 359: NIÑA: Vale
- 360: *((ruido de fondo))
- 361: NIÑA: Sí, hay gente... eh, hay gente que está, que está de acuerdo porque además yo
- 362: *((ruido de fondo. Hablan a la vez. No se distingue nada))
- 363: NIÑA: El otro día, el otro día mis vecinos de arriba, el que tiene una niña pequeña, que son como... árabes que... no se si tu los has visto alguna vez...

- 364: NIÑA: Sí
- 365: NIÑA: Vinieron, y... me contaron que... el hombre...
- 366: INVESTIGADOR: Oye, perdonar una cosa, si no os importa, decir el nombre de cada uno en la grabadora. Decir los nombres de los cuatro del grupo en la grabadora.
- 367: NIÑA: Mari
- 368: NIÑA: Estrella
- 369: NIÑA: Noelia
- 370: NIÑA: Zaira
- 371: NIÑA: Bueno, que... quería matar el hombre a la mujer, porque decía que el no era el padre, que tenía que estar embarazada de otro... de otro hombre. (2) Se quedó cuidando la mujer en casa de la vecina.
- 372: **((ruido de fondo))
- 373: NIÑA: Del cartón... o sea, le apuñalaron
- 374: NIÑA: Y esa chica... o sea, el marido tiró a la niña al suelo de la calle... madre mía, la que montaron... y la mujer, la mujer diciéndole... y la mujer diciéndole, diciéndole a un hombre que estaba en la ventana: por favor, ayúdeme, llame a la policía... y el hombre: ((No se entiende)) ¡vaya mierda de no-se-qué!... ¡tu te lo has ganao!
- 375: NIÑA: También podemos hablar de la violencia de las bandas callejeras...
- 376: NIÑA: ¿Qué?
- 377: NIÑA: De las bandas callejeras...
- 378: INVESTIGADOR: Qué grupo sois
- 379: NIÑA: ¿Eh?
- 380: INVESTIGADOR: Qué grupo
- 381: NIÑA: El uno
- 382: INVESTIGADOR: El grupo1 decirlo
- 383: NIÑA: Somos el grupo1
- 384: NIÑA: De la violencia en las ferias y eso, que yo vi...
- 385: **((ruido de fondo))
- 386:
- 387: §2
- 388: §3 **GRUPO 2**
- 389:
- 390: NIÑA: La película... vamos a pensar una película.
- 391: NIÑA: Deberíamos ver una película entera para enterarnos de lo que pasa para hacer una crítica
- 392: **((mucho ruido de fondo hablando entre ellos. No se distingue nada))
- 393: NIÑA: Por ejemplo...
- 394: NIÑA: Espera, vamos a pensar, crítica de... mala. Y luego buena. Una de cada. (3) que por ejemplo, mis dibujos, yo creo, el que yo he traído, yo creo que lo bueno, que la crítica buena sería que
- 395: NIÑA: Esos dibujos son...
- 396: **((murmullo))
- 397: NIÑA: Mira, (.) yo creo, (.) que los dibujos que yo he hecho, no que yo he hecho, que yo he traído, la crítica buena sería, bueno la crítica mala sería que hay mucha violencia porque se basa en un asesinato a... (.) en la serie, pero que (1) que dan muchas **((ruido de fondo)) pero que luego te da **((ruido de fondo)) como

estratagemas que te ayudan a resolver casos, ¿me entiendes? Que por ejemplo, llega ETA y... pasa algo

398: NIÑA: Matan

399: NIÑA: Pues, puede que si ves esta serie te de ideas para resolver el caso ¿me entiendes?

400: **((ruido de fondo))

401: NIÑA: Pero si eres un ladrón **((ruido de fondo)) Piensas hacer algo **((ruido de fondo)) y ves lo que van a hacer los policías... te dan ideas.

402: NIÑA: Yo creo que la crítica buena es que te ayuda a resolver casos y la mala es que como son dibujos, la gente lo ve **((ruido de fondo)) Tu lo ves **((ruido de fondo)) esa es la mala.

403: MAESTRO: ¿Vuestro grupo era?

404: NIÑA: Críticas

405: MAESTRO: Crítica ¿no?, y ¿Qué habéis pensao? Porque hemos visto tres vídeos diferentes, eh, (.) hemos visto una película, hemos visto un dibujo animado y hemos visto una cosa real. Porque, ¿Cómo vais a criticar? Lo que es el tema de la película, cómo es el tema de los dibujos animados y cómo es el tema de la vida real.

406: NIÑA: ¿se puede criticar... buenas y malas?

407: MAESTRO: Claro

408: NIÑA: **((ruido de fondo)) Hemos dicho que la crí... que la crítica buena sería que cómo es detective te ayuda a resolver casos, por ejemplo, llega alguien y matan a alguien, como ahora **((ruido de fondo)) pero la mala sería que

409: **((mucho ruido de fondo. Hablan Belén y (maestro). No se entiende nada))

410: NIÑA: Yo lo que digo **((ruido de fondo)) Sí en la vida real es como si tu eres policía por ejemplo **((ruido de fondo)) y así es como actúa la policía, llaman y eso **((ruido de fondo)) digo que también dan ideas a los malos que lo ven...

411: MAESTRO: Al meter las cosas te lo ponen fácil **((ruido de fondo)) muy bien

412: **((ruido de fondo))

413: INVESTIGADOR: Oye, perdonar una cosa, si no os importa, decir el nombre de cada uno en la grabadora. Decir los nombres de los cuatro del grupo en la grabadora.

414: NIÑA: Evelyn

415: NIÑA: Rut

416: NIÑA: Hola, que pasa

417: NIÑA: No lo has dicho

418: NIÑA: ¿Qué me llamo Belén?

419: NIÑA: Lo tienes que decir: Belén

420: NIÑA: Belén

421: NIÑO: Juanma

422: NIÑA: Evelyn otra vez

423: NIÑA: Nuestro grupo, críticas

424: NIÑA: Sobre los programas y las películas

425: NIÑA: Críticas buenas y malas

426:

427:

428: §4 GRUPO 3

429:

- 430: NIÑO: El nuestro información y reflexión.
- 431: NIÑO: Podemos poner que la violencia puede ser de, de películas, de mentira y que eso no duele tanto y que
- 432: NIÑO: No es que duela, es que te tiran *((ruido de fondo)) y hacen así agujeros en la ropa
- 433: NIÑO: Ya pero que hacen... mentira y que en la de verdad pues se... hacen agujeros y rajas
- 434: NIÑO: Lo que ha escrito Estrella, que... en la televisión no se mueren...
- 435: NIÑO: Que la violencia en televisión puede ser...
- 436: NIÑO: De verdad o de mentira
- 437: NIÑO: Ya, la de televisión puede ser de verdad o de mentira, pero la que sale en las películas es siempre de mentira
- 438: NIÑO: Sí, porque se echan tomate y cosas de esas raras...
- 439: NIÑO: Siempre, siempre atrae la
- 440: NIÑO: Atención
- 441: NIÑO: La atención del público
- 442: NIÑO: Y también
- 443: NIÑO: Para ganar dinero
- 444: NIÑO: Y para divertir a los
- 445: NIÑO: Para divertir
- 446: NIÑO: Y para divertir a mi padre y que se quede toda la noche viendo esa mierda
- 447: NIÑO: Y para ganar dinero
- 448: NIÑO: En la de esa... esa...
- 449: *((ruido de fondo))
- 450: NIÑO: Yo también
- 451: MAESTRO: ¿Cuál era vuestro?...
- 452: NIÑO: Información y reflexión
- 453: MAESTRO: Ah, la reflexión. Bueno, ahí la reflexión vuestra es clara ¿no? Porque lo vuestro va a tener que ser (1) tener muy claro
- 454: NIÑO: Hay que resumirlo
- 455: MAESTRO: No solamente resumirlo sino además llegar a unas conclusiones del grupo
- 456: NIÑO: Sí de... películas...
- 457: MAESTRO: Pensar si los compañeros están de acuerdo, no están de acuerdo... cuando ellos hagan la encuesta...
- 458: NIÑO: Tenemos que estar todos de acuerdo
- 459: MAESTRO: No necesariamente, porque son vues... vosotros sois el grupo de la reflexión. A lo mejor vertéis cosas en la reflexión que hay gente que dice: pues no estamos de acuerdo. Lo siento mucho, nosotros somos el grupo que ha reflexionado con el tema, ¿eh?
- 460: NIÑO: Igual puede pasar con otro grupo, ¿no? Que no ve esto...
- 461: MAESTRO: O sea que hemos visto tres, tres cosas muy diferentes, una película, un dibujo animado y un hecho real.
- 462: NIÑO: Claro
- 463: MAESTRO: Porque, vosotros al reflexionar tendréis que pensar: oye, la violencia en la película... ¿por qué?, la violencia en un dibujo animado, ¿por qué? Y

la violencia en real, ¿por qué se da?, porque eso os tiene que llevar a una reflexión *((ruido de fondo)). Es bueno también que busquéis temas, yo puedo aportar, o sea yo puedo dar cosas que estoy sacando de Internet con respecto a ahora, porque, antes nunca lo había trabajado, y os lo dejo para que los repaséis y saber, sabéis que... cómo se... meterte en Internet, con que pongáis la palabra en Internet un día, en vez de decir: oye, déjanos Internet, cómo él ya sabe, ponéis la palabra, ponéis: violencia en la tele, así buscáis artículos y los leéis, y de, de esas cosas na más que sacáis unas poquitas, y no nunca utilizéis ese vocabulario, utilizar el vuestro, ¿eh? (.) porque... que tengáis, eso... me decís: Oye, (**maestro**), déjanos en un recreo. Os dejo en un recreo, os vais, buscas... algo...

464: NIÑO: Hoy vamos

465: NIÑO: buscas...

466: NIÑO: ¿Vamos hoy?

467: NIÑO: Buscas en el google: violencia en la tele, y hay muchísimos artículos, y el que os convenga a vosotros... claro, a lo mejor conviene...o sea... oye, realmente, ¿Cuánta gente ve... ve (.) televisión con violencia?... o a lo mejor coges una encuesta, que lo... *((ruido de fondo. Se va (**maestro**)))

468: NIÑO: ¿Vamos hoy?

469: NIÑO: ¿A dónde? (2)

470: NIÑO: Tu también puedes sacar cosas de Internet

471: NIÑO: Ya, pero...

472: NIÑO: Yo que no tengo ni ordena...

473: *((ruido de fondo))

474: NIÑO: ¿Tu no tienes Internet? Pa que mires algo

475: NIÑO: No tengo (1) Yo no tengo nada...

476: *((ruido de fondo))

477: NIÑO: La violencia en... no sé... en diferentes... en los tres tipos que ha dicho, en la

478: NIÑO: No sé... yo creo que en la de dibujos...

479: NIÑO: En los dibujos lo hacen... con la finalidad de divertir a la gente

480: *((ruido de fondo))

481: NIÑA: ESTO YA HA TOCAO LA SIRENA, ¿eh?

482: *((ruido de fondo))

483: INVESTIGADOR: Oye, perdonar una cosa, si no os importa, decir el nombre de cada uno en la grabadora. Decir los nombres de los cuatro del grupo en la grabadora.

484: NIÑO: Víctor

485: NIÑO: Jose

486: NIÑA: Isabel

487: NIÑO: Javier

488: INVESTIGADOR: Oye, y ahora van a decir... yo... el número del grupo...

489: NIÑO: El tres

490:

491:

492: §5 **GRUPO 4**

493:

494: NIÑA: ¿Qué vamos a hacer aquí?...

495: NIÑO: El diseño. (2)

- 496: *((mumullo. Viene INVESTIGADOR))
- 497: NIÑA: Qué nosotros no tenemos nada que hacer aquí
- 498: INVESTIGADOR: Claro... claro que sí. En todos los... hay algo... tenéis que pensar de esto, qué se os va a ocurrir para poner en la primera página...
- 499: NIÑO: La primera película...
- 500: *((pausa. 3 segundos))
- 501: INVESTIGADOR: Una cosa, lo primero que se te ocurra...
- 502: NIÑO: Es que... En la segunda se corta...
- 503: NIÑO: Sale ahí...
- 504: *((pausa. 4 segundos))
- 505: NIÑO: Es que la última... hay que poner to pa entenderlo...
- 506: INVESTIGADOR: Alguna idea que se os ocurra para... para...
- 507: NIÑA: Pero, ¿Cómo lo ponemos?
- 508: NIÑO: Ponemos la foto
- 509: INVESTIGADOR: Primero, primero... hay que saber...
- 510: NIÑA: La foto es que es de ellos...
- 511: INVESTIGADOR: No, pero eso da igual... lo podéis pensar también vosotros
- 512: NIÑO: Podemos... Ah, eso, lo que podemos poner en la primera una descarga... *((ruido de fondo)), que sea algo de violencia... algo de...
- 513: *((ruido de fondo))
- 514: INVESTIGADOR: Ahora pensar exactamente qué querríais decir sobre esto...
- 515: NIÑO: ... que sea de algo de violencia, para... o algo así...
- 516: INVESTIGADOR: Claro
- 517: NIÑO: Con los vídeos, algo de vídeos...
- 518: INVESTIGADOR: Tendríais que pensar también qué querríais decir sobre esto...
- 519: NIÑO: ¿Sabes cuál es el Power Point?... El Power Point... uno de diapositivas *((ruido de fondo)) un montón de vídeos, podemos crear alguno... la presentación...
- 520: INVESTIGADOR: El de la presentación... algo del título... ¿Os ha sugerido algo para el título?... ¿Lo que habéis visto?
- 521: NIÑO: (3) Título para la página...
- 522: NIÑO: Podíamos ponerlo nosotros...
- 523: INVESTIGADOR: Claro...
- 524: NIÑO: Entre todos...
- 525: INVESTIGADOR: Bueno, pero vosotros podéis hacer la propuesta... (1) ¿se os ha ocurrido algo para el título de esto?
- 526: NIÑO: (2) A ver...
- 527: NIÑO: ((con timidez)) Pero apaga esto ahora ((la grabadora))...
- 528: NIÑO: Le da vergüenza al chaval...
- 529: INVESTIGADOR: No, hombre, si da igual... yo también hablo...
- 530: NIÑO: Que más dará... si es cómo si no estuviese...
- 531: INVESTIGADOR: Claro...
- 532: NIÑO: Pasa de ella ((la grabadora)) y punto
- 533: INVESTIGADOR: Claro... a ver, ¿qué título se os ocurre a partir de aquí? (3) algún título que atraiga a la gente...

- 534: NIÑA: (2) ¿La violencia en la televisión? no...
- 535: INVESTIGADOR: Ese puede ser uno...
- 536: NIÑO: Todo sobre la violencia...
- 537: INVESTIGADOR: Hay que empe... ¿Cómo?
- 538: NIÑO: Todo sobre la violencia...
- 539: INVESTIGADOR: Claro, Todo sobre la violencia (1) y también podrías pensar, °sí, ahora voy°, podíais ir pensan... °sí°, podíais pensar si... (2) podíais pensar si queréis... a ver... transmitir algún mensaje al lector pa que... ¿Sabes?
- 540: NIÑO: Sí
- 541: INVESTIGADOR: Para que la evite o para que...
- 542: NIÑO: Podemos poner un vídeo del ((no se entiende))
- 543: INVESTIGADOR: ¿Eh?
- 544: NIÑO: Un vídeo de los Rugrats
- 545: INVESTIGADOR: Sí, pero... pero ¿Tu sabes bajarlo?, ¿Sabes bajarlo?...
- 546: NIÑO: No, lo hacemos...
- 547: INVESTIGADOR: Pero es que ahora hacer un vídeo de esos...
- 548: *((ruido de fondo))
- 549: NIÑO: Con el Power Point...
- 550: *((ruido de fondo))
- 551: NIÑO: Algo que salga el título y que salga...
- 552: NIÑO: Pues podemos poner el que has dicho tu, el que he dicho yo... todos y...
- 553: NIÑO: Todos y poner luego el que tu quieras...
- 554: NIÑA: A ver, uno "La violencia", por ejemplo...
- 555: NIÑO: "Todo sobre la violencia"
- 556: NIÑO: Vamos a... Eh, tenemos que poner tres títulos... por si acaso
- 557: NIÑO: O más...
- 558: NIÑO: (5) "Todo sobre violencia"... y "No a la violencia"
- 559: NIÑO: No...
- 560: NIÑO: Alejandro...
- 561: NIÑO: No, y... (2) eh... (2)
- 562: NIÑO: "LA VIOLENCIA ESTÁ EN TODAS PARTES"
- 563: NIÑO: Que tenemos que hacer un vídeo para lo de la... el título... Que salga a lo mejor... un disparo y que aparezca o algo de eso... sangre y de repente aparezca el título...
- 564: NIÑO: (2) sangre...
- 565: NIÑO: ESO
- 566: NIÑA: Es que eso ¿qué es eso?
- 567: NIÑO: Ponemos "La violencia" y sale...
- 568: NIÑO: "La violencia" y sale un tío ahí...
- 569: NIÑO: (1) Ponemos "La violencia"
- 570: NIÑO: Y la paloma de la paz volando...
- 571: *((ruido de fondo))
- 572: NIÑA: Podemos poner "La paloma de la paz" y
- 573: NIÑO: ^Eh... un sonido de fondo^ Un sonido de fondo pa la página
- 574: NIÑA: ¿Un sonido de?
- 575: NIÑO: Un sonido... una canción pa la página

- 576: NIÑO: Pues...
- 577: NIÑO: Pues la...
- 578: **((ruido de fondo))
- 579: INVESTIGADOR: Oye, perdonar una cosa, si no os importa, decir el nombre de cada uno en la grabadora. Decir los nombres de los cuatro del grupo en la grabadora.
- 580: NIÑA: En el grupo cuatro está Soraya
- 581: NIÑO: Lidia
- 582: NIÑO: David
- 583: NIÑO: Y Alejandro
- 584: NIÑO: Grupo 1
- 585: NIÑA: En el grupo está Daniel Rojo, Francisco José Rubio, Lidia...
- 586: NIÑA: Fernández
- 587: NIÑA: Soraya Sainz
- 588: NIÑA: ¿Y qué más?
- 589: NIÑA: Bueno, tenemos de título... "La violencia"
- 590: NIÑO: "La violencia"
- 591: NIÑA: O "La paloma de la paz" y sonido de fondo
- 592: NIÑO: Que vamos a poner un sonido de fondo con la paloma de la paz que no sabemos todavía
- 593: NIÑA: Volando por ahí
- 594: *((Hablan entre ellos))
- 595: NIÑO: Y vamos a poner... del tipo de letra una bonita...
- 596: NIÑO: Y el fondo que sea de color... negro
- 597: NIÑA: No
- 598: NIÑO: Con las letras blancas...
- 599: NIÑA: No
- 600: NIÑA: Y bueno... ¿Qué has dicho tu?...
- 601: NIÑO: Y una foto de fondo...
- 602:
- 603:
- 604: §6 GRUPO 5
- 605:
- 606: NIÑO: Diego, vente pa acá
- 607: **((ruido de fondo))
- 608: NIÑO: Eso lo podíamos poner como violencia... **((ruido de fondo)) (1) Eso lo podemos poner en la página...
- 609: **((ruido de fondo))
- 610: NIÑO: ¿De qué?
- 611: **((ruido de fondo))
- 612: NIÑO: **((ruido de fondo)) La violencia... (1) Sería como poner reflexiones **((ruido de fondo)) Un cacho así porque se trata de eso
- 613: NIÑO: Sí, sí, sí, pero tu me lo explicas, porque...
- 614: NIÑO: No, no **((ruido de fondo))
- 615: NIÑO: Tu me lo dejas tu a mí, me lo subo a mi casa y yo lo imprimo
- 616: **((ruido de fondo. No se distingue nada))
- 617: NIÑO: Reflexionar **((ruido de fondo)) (.) HA DICHO EL PROFE, ha dicho el profe que hay que reflexionar

- 618: NIÑO: Sí, pero somos vídeos...
- 619: NIÑO: Pero, pa los vídeos nosotros... pa los vídeos que saquemos nosotros
- 620: NIÑO: /es una mierda/
- 621: NIÑO: es una piii
- 622: *((ruido de fondo. Paron la grabadora))
- 623: NIÑO: Y Stasi ¿Tu que vas a hacer?... (.)
- 624: NIÑO: El Stasi dice que...
- 625: NIÑO: Stasi pone la reflexión en Búlgaro.
- 626: NIÑO: Sí...
- 627: NIÑO: En Inglés...
- 628: *((ruido de fondo. Hablan entre ellos. No se distingue nada))
- 629: NIÑO: Una cosa
- 630: INVESTIGADOR: ¿Qué decías?
- 631: JAVIER: Es que nosotros habíamos pensao (.) ponerlo... como violencia real... y después otro de dibujos. (.) Violencia real y reflexionar... él tiene una cosa pa grabar *((ruido de fondo)) y reflexionarla...
- 632: INVESTIGADOR: Y si no lo escribís lo que reflexionéis... y lo corregís luego... *((ruido de fondo)) (1) O sea que no importa, Mira, es cómo *((ruido de fondo)). Por un lado está las fotos... y tiene que estar con pie. Pero es más importante las fotos... Pero tiene texto también.
- 633: NIÑO: [PROFE, Y ¿DE DÓNDE?... y ¿De dónde?...] y de dónde sacamos las fotos?
- 634: INVESTIGADOR: pues de...
- 635: NIÑO: [YO PUEDO TRAERME MI CÁMARA DE FOTOS Y SACÁRSELA a la tele...]
- 636: INVESTIGADOR: Exactamente, eso es muy buena idea...
- 637: *((ruido de fondo))
- 638: INVESTIGADOR: Espera, mira una cosa... dime
- 639: NIÑO: Podemos poner el vídeo, darle al play y que salga la voz
- 640: INVESTIGADOR: Es que eso ya... es complicado y, y... y dura mucho, ¿sabes?...
- 641: INVESTIGADOR: Oye, perdonar una cosa, si no os importa, decir el nombre de cada uno en la grabadora. Decir los nombres de los cuatro del grupo en la grabadora.
- 642: NIÑO: Diego (1) Diego
- 643: NIÑO: Javier
- 644: NIÑO: Estanis
- 645: NIÑO: Pablo
- 646: NIÑO: Diego
- 647: NIÑO: Javier
- 648: NIÑO: Estanis
- 649: NIÑO: Pablo, ya está
- 650: NIÑO: Diego... (1) qué apagues, tío
- 651: (paron la grabación)
- 652: NIÑO: Grupo 5
- 653:
- 654:
-

Anexo 3:

Sumario de una sesión de trabajo en el taller

Violencia en la Escuela. Colegio Henares

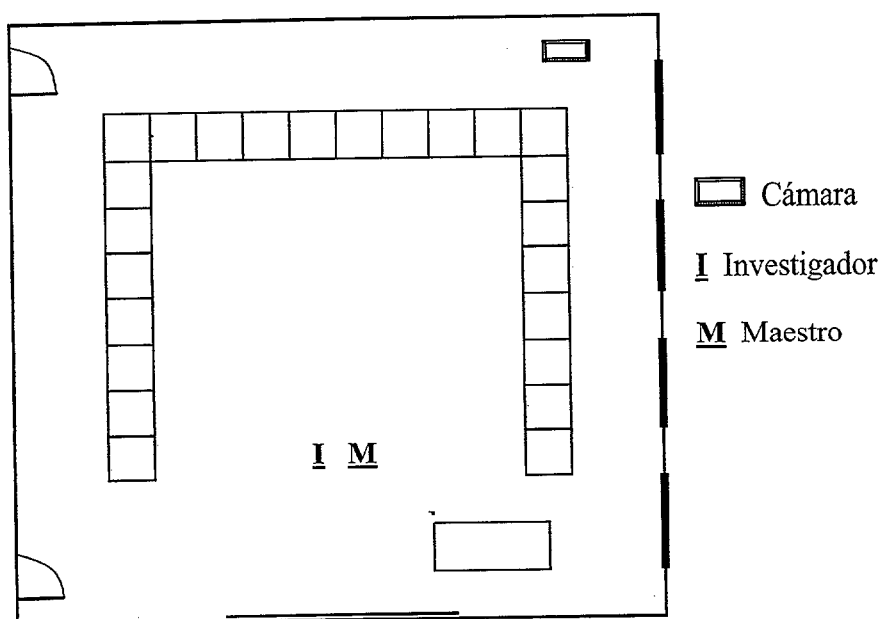
Prof. -----, 1º de E.S.O.

Sumario 1. Sesión 11 de febrero

Versión Nº 1. Autor: Héctor del Castillo

¿Qué pasó?

Es el primer día del taller. Van al colegio INVESTIGADOR y APOYO. Se sitúa una cámara en un extremo de la clase. Las mesas de los alumnos están colocadas en semicírculo, e INVESTIGADOR y el maestro se colocan en el centro de la clase, frente a las mesas. En la clase hay un total de 10 alumnas y 11 alumnos, pero hoy faltan 1 alumna (-----) y 1 alumno (-----, alumno de integración). La clase se lleva a cabo en forma de asamblea.



El maestro ya había explicado a los alumnos (algunos días antes) que íbamos a hacer el taller y les había dado algunas orientaciones sobre el mismo, por lo que no se les ve muy sorprendidos. Quizá expectantes o impacientes.

Cuando comienza la sesión y el maestro expone a modo de introducción que hoy comienza el taller, parece que lo que más les preocupa es concretar bien lo que vamos a hacer en el taller. Transmiten cierta sensación de inseguridad en estos primeros momentos.

La sesión se puede estructurar en las siguientes fases:

1. El maestro hace una mínima presentación y recuerda a los alumnos que ya les había hablado del taller y que vamos a discutir lo que haremos en estas sesiones. Entonces da paso al investigador para que les explique algo más.
2. El investigador hace una pequeña síntesis de lo que se hizo en Córdoba para introducirles en el método de trabajo y luego les explica que habían pensado trabajar sobre televisión y violencia. Les habla sobre la importancia de escribir para aclarar las ideas y propone hacer un sitio Web con las reflexiones que ellos hagan. A partir de aquí, les propone que decidan ellos cómo les gustaría trabajar ese tema en el taller.
3. Comienzan las intervenciones de los alumnos. Sugieren trabajar en grupo, ver vídeos y concretar los contenidos que se van a trabajar. No queda claro hasta qué punto lo que sugieren es lo que el maestro les había comentado antes (se ve claro en el caso de los vídeos) o son ideas generadas por ellos mismos. Surge varias veces la preocupación por los contenidos.
4. INVESTIGADOR reconduce la discusión para saber si los alumnos están familiarizados con Internet. Pide que quienes han visto páginas Web cuenten a los compañeros qué cosas han visto en ellas. Algunos alumnos dicen haber visitado páginas de cantantes, actores, etc. Lo que más han visto en esas páginas es información, vídeos y fotos. INVESTIGADOR pide que vayan pensando cuáles de esas cosas que han visto les gustaría poner en su página. En este punto surge la idea de poner juegos y también (aunque claramente introducida por el maestro) la de incluir un chat. Un alumno (David) tiene una página Web personal. Cuenta a todos cómo es su página.

5. INVESTIGADOR pregunta si están de acuerdo en la elección del tema. Aquí hace una intervención el maestro en la que expone su idea sobre lo interesante que es ese tema y en ese punto se cierra la discusión sobre la elección del tema.
6. Se abre una ronda de preguntas de los chicos sobre cuestiones concretas sobre las grabaciones que tienen que realizar, cómo hacer las reflexiones de éstas, y sobre qué va a aparecer en la página Web.
7. Se produce una discusión sobre diferentes cuestiones: sobre los objetivos de hacer una página, porqué hacerla y a quién dirigirla o qué incluir en ella, y sobre la necesidad de planificar el taller.
8. Se propone a los alumnos que quienes puedan y quieran, traigan alguna grabación de televisión. Y también hacer un escrito respondiendo a la pregunta “¿qué es para ti la violencia en la televisión?” “¿cómo te sientes tú cuando la ves?”.

¿Cuáles eran las metas de los participantes?

Parece que el maestro está muy obsesionado con la falta de tiempo. Es cierto que el hecho de que haya una sesión diaria impide planificar con calma lo que se hará cada día. Más aún cuando no quieres ser directivo y dejas que las cosas vayan surgiendo.

La meta más inmediata de los alumnos parece que es concretar el trabajo y los contenidos, ya que parece preocuparles bastante. Da la sensación de que necesitan un pequeño impulso que les dé seguridad.

Nuestra meta está más orientada a tomar contacto con la idea de los alumnos sobre el taller, el tema elegido y la forma de trabajar.

Los niños, niñas y las personas adultas ante la violencia en TV: reconstrucción de la información.

En esta sesión no se trataron mucho los contenidos televisivos, pero los comentarios dejan ver que la violencia en la televisión se queda en un concepto muy amplio. Vasto quizás. Es necesario ir concretando, pero en las siguientes sesiones los alumnos hablarán más sobre este concepto.

El papel de la lengua oral, lengua escrita y códigos audiovisuales en la reconstrucción de los contenidos de TV.

Toda la sesión tiene lugar a nivel oral. Se pide para la próxima sesión un escrito con una reflexión sobre la violencia en la televisión.

Los alumnos tienen 12-13 años, y se mueven en un nivel de reflexión bastante alto.

Parecen aceptar el hecho de hacer escritos para incluir la información que se incluirá en la página, aunque luego se hará todo más sobre la marcha. Sin duda esta cuestión viene muy determinada por el corto espacio de tiempo entre sesiones.

Narrativa, pensamiento analítico y educación en valores ¿Cómo surgen los contenidos morales y cómo van cambiando a lo largo de la sesión?

El maestro a veces en sus intervenciones deja entrever algunas cuestiones que probablemente él haya pensado y siente cierta necesidad de introducirlas aunque no lo hace explícitamente en todos los casos porque quizás a él le parecen importantes. Hay una intervención especialmente interesante en este sentido en la que el maestro dice que la violencia “es uno de los aspectos junto con el tema de sexo (...) lo que pasa es que a la edad que vosotros estáis es más fácil, vais a tener más libertad de hablar del tema de la violencia que de otros temas”.

¿Qué estrategias de soporte introdujeron las personas adultas y por qué? No olvidar las respuestas de los niños a cada una de ellas.

En varios momentos de la discusión se reconduce la reflexión grupal por parte de INVESTIGADOR y/o el maestro. Parece que las intervenciones del maestro son mucho más directivas que en el caso de INVESTIGADOR. INVESTIGADOR apoya intervenciones de algunos chicos para centrar la conversación en algún aspecto concreto. El maestro se apoya en alguna intervención para dirigir la conversación, a través de una explicación suya, hacia otro aspecto.

Las relaciones entre los iguales.

Parece haber buena dinámica en el grupo. Se respetan bastante entre ellos. Lo que no sabemos es hasta qué punto es producto de la situación (el taller, nuestra presencia, etc.) o es una tónica general. Lo cierto es que durante todo el taller esto se ha mantenido así.

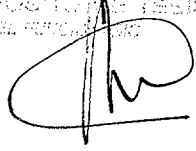
DILIGENCIA. Para hacer constar que, de acuerdo con las normas del Doctorado Europeo de la Universidad de Alcalá, de esta tesis doctoral forma parte un resumen "abstract", redactado en español e inglés y denominado:

La formación de la identidad en la acción social: nuevas alfabetizaciones en un taller multimedia

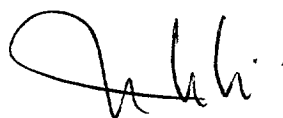
escrito en 8 hojas por la/s 1 cara/s, que se estampará con el sello de la Comisión de Doctorado, la fecha de depósito de esta tesis doctoral y firmada.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
DEPARTAMENTO DE DOCTORADO

DILIGENCIA PARA HACER CONSTAR QUE EL
PRESENTE SUPLENTE DE TESIS DOCTORAL
POR LA Hector del Castillo Fernández
CONSTA DE 324 PAGINAS Y ES DE ENTREGADA
CON FECHA 11 de julio de 2005
A EFECTOS DE DEPÓSITO DE TESIS.



EL PRESIDENTE



Fdo.: J. LINAZA

Reunido el Tribunal que suscribe en
el día de la fecha acordó otorgar
a la presente Tesis Doctoral la
calificación de SOBRESALIENTE
CUM LAUDE

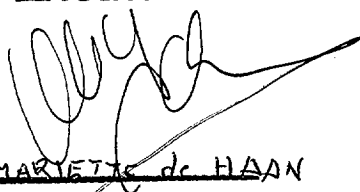
Alcalá de Henares, 18 de OCTUBRE de 2005

EL SECRETARIO



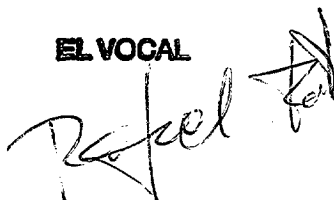
Fdo.: ANGEL LAZARO

EL VOCAL



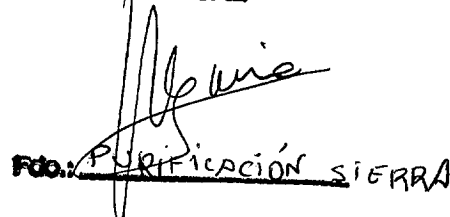
Fdo.: MARIETTE de HAAN

EL VOCAL



Fdo.: RAFAEL FEITO

EL VOCAL



Fdo.: PURIFICACIÓN SIERRA